Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470748
Centre d'interêt: 130

Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation / sous la direction de Jean Moisset et Jean-Pierre Brunet. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1994.
xiv, 465 p. : ill. ; 22 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et documents ; 15)

Résumé en quatrième de couv. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-89326-036-5

Vedette(s)-secondaire(s): Moisset, Jean, éd * Brunet, Jean-Pierre, éd * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Administration scolaire * Changement * Organisation du changement * Gestion * Analyse organisationnelle * Rôle de l'administrateur * Groupe * Administration du personnel * Enseignant * Instrument d'analyse * Restrictions budgétaires * Qualité de l'éducation * Succès scolaire

Identificateur(s) de nom: Université du Québec

Identificateur(s) de sujet: Culture organisationnelle * Résistance * Intégration professionnelle * Accès à l'égalité (Programme)

Le présent ouvrage fait état des développements récents dans le domaine des théories et modèles d'organisation et de gestion associés notamment à la culture organisationnelle et examine leur potentiel d'application au milieu de l'éducation. Il comporte treize chapitres regroupés en trois parties: les cinq premiers chapitres posent les jalons théoriques relatifs à la culture organisationnelle et au changement; les quatre chapitres suivants confrontent différentes composantes de la culture organisatinnelle à certaines fonctions de la gestion des ressources humaines et les quatre derniers chapitres formant la troisième partie illustrent le potentiel d'application de la culture organisationnelle en regard de certains nouveaux défis en éducation.

Type de document:

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

CULTURE ORGANISATIONNELLE, CHANGEMENT ET GESTION DE L'ÉDUCATION

Sous la direction de
Jean Moisset et
Jean-Pierre Brunet

SÉRIE ÉTUDES ET DOCUMENTS VOLUME 15, 1994

LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

94-706748

Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation

Sous la direction de
Jean Moisset et
Jean-Pierre Brunet

Dépôt légal 4e trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-036-5
© LABRAPS

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS xiii
(Jean Moisset et Jean-Pierre Brunet)

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
(Jean Moisset)

PREMIÈRE PARTIE :
CULTURE ORGANISATIONNELLE: PERSPECTIVES THÉORIQUES 13

Chapitre 1 Culture organisationnelle: du concept à l'outil ou un cheminement nécessaire en gestion scolaire 15
(Jean Moisset)
Introduction 17
1- La culture organisationnelle (C.O.): du concept à l'outil 18
1.1 Genèse du concept 18
1.2 De la culture socio-anthropologique à la culture organisationnelle 19
2- La C.O.: le concept et l'outil et potentiel pour la gestion de l'éducation 22
2.1 Le concept de culture organisationnelle 22
2.2 Le concept de C.O. comme outil: le modèle de Schein 22
3- La gestion scolaire comme élément d'une culture de la réussite et de la qualité en éducation au Québec 26

Chapitre 2 La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances **31**
(André Brassard et Jean-Pierre Brunet
Introduction 33
1- Le propos théorique 33
1.1 La promotion d'un changement comme pratique d'un discours 33

1.2 Les conditions d'acceptation du discours 37
1.3 La résistance comme réponse à une proposition de changement 39
1.4 La situation de changement comme phénomène culturel 43
2- L'examen d'un cas de changement 45
2.1 Brève description du cas 45
2.2 L'examen du cas 47
Conclusion 53

Chapitre 3 Du couple satisfaction/insatisfaction au couple plaisir/ angoisse: le management culturel 57
(Claudine Baudoux)
Introduction 59
1- Typologie des analyses organisationnelles 60
1.1 La recherche de la satisfaction 63
1.2 La recherche de la création 64
1.3 La recherche de la souplesse 66
1.4 La recherche du plaisir 66
2- Caractéristiques du management culturel 67
2.1 Vision des personnels 69
2.2 Gestion des conflits 69
2.3 Les bases du management 69
2.4 Type de motivations 71
2.5 Le contrôle et ses moyens 72
2.6 Cible 74
2.7 Type de symbolique 75
2.8 Coûts psychologiques 76
2.9 Type de leader 77
3- La gestion culturelle dans les établissements éducatifs 77
4- Conditions de changements 82

Chapitre 4 Sous-cultures organisationnelles et processus de normalisation 93
(Michel St-Germain)
Introduction 95
1- La notion de culture organisationnelle 97
1.1 La genèse du terme 98
1.2 Une définition 103
1.3 Les insuffisances opératoires d'une définition générale de la culture organisationnelle 107
2- L'analyse des sous-cultures 110
2.1 La définition de sous-cultures 111
2.2 Une sous-culture individuelle 114
2.3 Une sous-culture de groupe 117
2.4 Le processus de normalisation des rôles 132
Conclusion 138

Chapitre 5 L'administrateur scolaire et la gestion des groupes informels de son école 147
(Luc Brunet, André Savoie et Andrée Spénard)
Introduction 149
1- Groupe et rendement organisationnel 149
2- Structure formelle et informelle 150
3- Typologie des groupes informels 156
Conclusion 159

DEUXIÈME PARTIE :
CULTURE ORGANISATIONNELLE ET GESTION DES RESSOURCES HUMAINES 163

Chapitre 6 La gestion des ressources humaines au service de la culture organisationnelle 165
(Clermont Barnabé)

Introduction 167
1- La définition de la culture organisationnelle 168
2- La culture organisationnelle et la gestion des ressources humaines .. 171
2.1 Les activités d'acquisition des ressources humaines 173
2.2 Les activités de développement des ressources humaines 178
Conclusion 181

Chapitre 7 La culture organisationnelle: éléments d'un nouveau paradigme de gestion des ressources humaines en contexte scolaire 187
(Pierre Toussaint)
Introduction 189
1- Quelques éléments conceptuels de la gestion des ressources humaines 190
1.1 Quelques définitions de concepts 190
1.2 Les objectifs du développement des ressources humaines 191
1.3 Le(s) responsable(s) du développement 191
1.4 Le quoi et le comment du développement de la GRH 193
2- Culture organisationnelle: contexte et modèles d'opération 199
2.1 Le contexte de la culture organisationnelle dans la gestion du système 200
2.2 Les théories organisationnelles 201
2.2.1 Définition de la culture organisationnelle 201
2.2.2 Quel est le point de vue mécaniste? 204
2.2.3 Quel est le point de vue humaniste? 206
2.2.4 Quel est le point de vue systémique? 207
2.2.5 Quel est le point de vue politique? 210
2.2.6 Quel est le point de vue culturel? 212
2.2.7 Quel est le point de vue cognitif? 216
3- Analyse de l'enquête 218
Conclusion 223

Chapitre 8 L'administration scolaire et l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants 233

(Kabulé Wéva)

Introduction 235

1- Du concept de la culture organisationnelle à l'intégration professionnelle 236

2- Le concept de l'intégration professionnelle 237

2.1 L'importance de l'intrégration professionnelle 238

2.2 Les buts et objectifs de l'intégration professionnelle 241

2.3 La classification des nouveaux employés 242

3- Le contenu d'un programme d'intégration professionnelle et responsabilités 245

4- Les méthodes et techniques d'intégration professionnelle 252

Conclusion 267

Chapitre 9 La culture organisationnelle et le genre dans la dynamique d'un programme d'accès à l'égalité en éducation: proposition d'une grille d'analyse 273

(Claire Lapointe)

Introduction 275

1- Une revue des écrits 276

1.1 Le genre dans les organisations 276

1.2 La théorie de la culture organisationnelle: contexte d'émergence 277

1.3 Culture organisationnelle et genre: une critique féministe de la théorie 278

1.4 Théorie de la culture organisationnelle: de la recherche prescriptive à la descriptive 280

1.5 Changement organisationnel et genre: l'impact des programmes d'accès à l'égalité 281

1.6 Les programmes d'accès à l'égalité: des projets de développement organisationnel planifié 282

1.7 Vers une typologie du genre dans l'organisation 283
1.8 La méthodologie 284
2- La grille de Thévenet 284
2.1 Les personnes fondatrices 285
2.2 L'histoire 285
2.3 Le métier-carrière/famille-couple de l'organisation et celui de l'individu dans l'organisation 287
2.4 Les valeurs de l'organisation et les valeurs des individus dans l'organisation 289
2.4.1 Les valeurs de l'organisation et le genre 289
2.4.2 Les valeurs des individus dans l'organisation 290
Conclusion 297

TROISIÈME PARTIE :
CULTURE ORGANISATIONNELLE ET NOUVEAUX DÉFIS EN ÉDUCATION 301

Chapitre 10 Culture organisationnelle dans les universités québécoises: choix de stratégies compensatoires face à l'austérité budgétaire 303
(Gasha Masimango et Manuel Crespo)
1- Introduction 305
1.1 Origine de cette étude 305
1.2 Situation particulière aux universités 306
1.3 But de cette étude 307
2- Culture organisationnelle et approches théoriques de l'organisation 307
3- Cadre d'analyse de cette étude 310
3.1 La théorie contingentielle 310
3.2 Culture organisationnelle et stratégies des organisations 312
3.2.1 Stratégies d'adaptation des organisations en fonction de l'acquisition des ressources 314

3.2.1.1 Stratégies de création de domaine 314
3.2.1.2 Stratégies de substitution de domaine 315
3.2.1.3 Stratégies de consolidation de domaine 316
3.2.1.4 Actions d'ajustement organisationnel 317
3.2.1.5 Typologie des actions d'ajustement organisationnel 319
4- Hypothèse de cette étude 320
5- Méthodologie 322
5.1 Identification des variables 323
5.1.1 Les variables explicatives 323
5.1.2 Les variables dépendantes 324
5.2 Construction des variables 327
5.2.1 Les variables dépendantes 327
5.2.2 Les variables indépendantes 327
5.2.3 Les variables de contrôle 329
5.3 Opérationnalisation des variables 330
6- Présentation et analyse des résultats 331
6.1 Les actions d'ajustement structurel les moins utilisées 331
6.2 Les actions d'ajustement structurel les plus utilisées 334
6.3 Les actions d'ajustement stratégique les moins utilisées 335
6.4 Les actions d'ajustement stratégique les plus utilisées 336
6.5 Récurrence et regroupements des variables départementales corrélées avec les actions d'ajustement organisationnel 339
7- Interprétation des résultats 340
7.1 Études supérieures de maîtrise de recherche 341
7.2 Processus décisionnels centralisés vers le directeur de département 342
7.3 Langue du département: français 343
7.4 Autres variables départementales 345
Conclusion 346

Chapitre 11 Le siège social de l'Université du Québec: essai d'analyse et d'interprétation culturelles 363
(Guy Massicotte)
Introduction 365
1- L'histoire 366
2- Le métier 371
3- Les valeurs 375
4- Les symboles 378
Conclusion 381

Chapitre 12 Vers un modèle de gestion intégrée 383
(Marie Bouchard et Réjean Fortin)
Introduction 385
1- Culture organisationnelle et représentation de gestion 386
2- L'analogie de voyage 389
3- Une gestion intégrée 392
Conclusion 403

Chapitre 13 Qualité totale comme base et stratégie d'une culture de la réussite scolaire au Québec 405
(Jean Moisset et Jean Plante)
Introduction 407
1- La réussite scolaire et ses déterminants 408
1.1 Nature du service éducatif 409
1.2 Caractéristiques du service éducatif 410
1.3 La réussite scolaire 411
1.3.1 Situation du rendement scolaire au Québec 411
1.3.2 Facteurs du rendement scolaire 413
1.3.3 Déterminants d'une «école efficace» 416
2- La culture de la réussite scolaire 420
2.1 Notion et composantes de la culture organisationnelle 420

2.2 La culture organisationnelle en milieu scolaire 421
2.3 Pour une culture de la réussite scolaire: le quoi et le comment .. 422
2.3.1 Une culture de la réussite scolaire: le quoi 422
2.3.2 Culture de la réussite scolaire: le comment 425
3- La qualité totale au service de la réussite scolaire 426
3.1 La démarche qualité 426
3.1.1 Ce qu'elle n'est pas 426
3.1.2 Ce qu'elle est 427
3.2 La démarche qualité à l'école 432
3.2.1 La réalité scolaire québécoise 432
3.2.2 La gestion de la qualité à l'école 437
3.2.2.1 Le processus de production de la qualité 437
3.2.2.2 La mobilisation des ressources 439
3.2.2.3 L'application à l'école 442
Conclusion 450

CONCLUSION GÉNÉRALE
La culture organisationnelle: un concept sophistiqué au service d'une réalité complexe 457
(Jean-Pierre Brunet)

AVANT-PROPOS

L'ouvrage que nous présentons aujourd'hui au public est né d'une préoccupation, partagée par un groupe de professeurs-chercheurs[1] francophones du réseau universitaire canadien, quant à l'apport possible de leurs réflexions et d'un échange systématique de leurs idées sur la gestion de l'éducation dans un monde incertain et changeant.

Le système éducatif en milieu francophone canadien et au Québec en particulier a certes connu des changements significatifs au cours des récentes décennies, tout en restant accroché à certaines valeurs fondamentales. Mais, dans une large mesure, la gestion de l'éducation est toujours restée relativement en marge des brassements d'idées sur les problèmes et les défis en éducation.

Ce fut donc un premier pas que cette préoccupation donnât lieu, à l'occasion du Congrès de l'ACFAS en 1992, à un colloque portant sur la thématique «Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation». Le véhicule autant que son contenu avaient paru d'emblée pertinents aux initiateurs du projet, puisque les participants allaient pouvoir mettre à contribution et faire état des développements récents dans le domaine des théories et modèles d'organisation et de gestion et de leur potentiel d'application au milieu de l'éducation. Espérons que nous ne nous étions pas trompés.

Dans le prolongement de notre réflexion sur les résultats de ce colloque, nous avons toutefois senti la nécessité d'élargir et d'enrichir le propos, en allant chercher la contribution d'autres collaborateurs. C'est ainsi qu'aux sept des neuf textes présentés et discutés au colloque qui sont devenus les chapitres 1, 2, 3, 6, 8, 10 et 12 de l'ouvrage sont venus s'ajouter six nouveaux textes correspondant aux chapitres 4, 5, 7, 9, 11 et 13. C'est dans le même contexte qu'aura pris naissance, un an plus tard à l'Université du Québec à Rimouski, l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE) que nous saluons ici.

---

[1] Le générique masculin est utilisé dans l'unique but d'alléger le texte et sans préjudice aucun pour les femmes.

Nous tenons à remercier tous ceux et celles dont la collaboration a rendu possible la publication de ce collectif. Nous en savons gré notamment au Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval et au LABRAPS, dont le directeur Jean Plante et l'équipe du secrétariat, Mesdames Christiane Guay, Joyce Kelly et Clémence Anctil, n'ont pas ménagé leurs efforts pour que l'«impossible» échéance de parution devienne possible.

Maintenant, lecteurs et lectrices, à vous de juger. Merci de nous lire et de nous envoyer vos commentaires.

Sainte-Foy, avril 1994

Jean Moisset et Jean Pierre Brunet

INTRODUCTION GÉNÉRALE

par

Jean Moisset

L'ouvrage présenté ici est le résultat des réflexions, travaux et échanges de ces chercheurs qui se sont interrogés sur le concept de culture organisationnelle, son caractère paradoxal de matrice d'identité et d'instrument de changement, le tout articulé autour des défis auxquels sont confrontés les gestionnaires de l'éducation.

Il est vrai que l'identité est ce qui caractérise l'organisation, qui lui donne sa personnalité, qui fonde le sentiment d'appartenance de ses membres, qui permet de la reconnaître de (par) l'extérieur, qui est autrement dit stable sinon invariable. Correspondant aux valeurs fondamentales de l'organisation, la culture constitue le creuset de cette identité. C'est dans ce sens du reste que la culture agit sur les comportements des acteurs individuels et groupaux, au sein de l'organisation. C'est en ce sens aussi que les comportements et les pratiques de ces mêmes individus et sous-groupes peuvent avoir un impact sur la culture de l'organisation. Et en particulier, soutenons-nous ici, les comportements et pratiques des gestionnaires, responsables d'imprimer à l'organisation ses orientations et de coordonner l'action de ses membres vers l'atteinte de sa mission et de ses buts. Tout en leur disant, à la suite de Bartoli (1990, p. 103) que «l'adaptation aux spécificités du contexte constitue l'un des facteurs essentiels de l'efficacité». Particulièrement en période d'accélération du changement, caractéristique de notre temps. C'est de tout cela et un peu plus encore qu'il s'agira ici.

Outre les chapitres d'introduction et de conclusion générales, respectivement rédigés par Jean Moisset et Jean-Pierre Brunet, l'ouvrage comporte treize chapitres, regroupés en trois parties: les cinq premiers chapitres posent les jalons théoriques relatifs à la culture organisationnelle et au changement; les quatre chapitres suivants confrontent différentes composantes de la culture organisationnelle à certaines fonctions de la gestion des ressources humaines et les quatre derniers chapitres formant la troisième partie illustrent le potentiel d'application de la culture organisationnelle en regard de certains défis «nouveaux» en éducation.

Première partie: culture organisationnelle: perspectives théoriques

Au premier chapitre, Jean Moisset essaie de clarifier le concept de culture organisationnelle et de mettre en relief certaines caractéristiques de son passage du statut de concept à celui d'outil.

C'est en effet toute une évolution qu'a connue la culture organisationnelle, quand certains théoriciens de l'organisation ont voulu la mettre à contribution pour l'amélioration du climat organisationnel et de la productivité au sein des entreprises. Chemin faisant, l'auteur pose quelques jalons pour une application de ce concept-outil à la gestion scolaire.

André Brassard et Jean-Pierre Brunet abordent dans le deuxième chapitre la problématique de la promotion du changement au sein des organisations comme pratique d'un discours construit et exprimé par les acteurs concernés. Les auteurs, allant au-delà de la communication, reconnue depuis longtemps comme une fonction importante du fonctionnement des organisations, posent le discours, «contenu tout ensemble cognitif et émotif de la pensée» comme un facteur stratégique majeur pour la réussite ou l'échec de l'introduction d'un changement. En cela, il y a une relation directe entre le discours des acteurs et la culture de l'organisation, respectivement reflet et source de l'univers des significations partagées, à des degrés variables, par les uns et les autres.

Dans l'optique du changement, le contenant pourrait-on dire, est aussi important que son contenu, l'acceptation ou le refus de ce changement étant tout autant fonction du contenu du discours que des modalités selon lesquelles il est exprimé. Ces deux dimensions du discours ont besoin de tenir compte de la culture de l'organisation et de la sous-culture spécifique des acteurs auxquels s'adresse ce changement.

Au-delà des situations concrètes sur lesquelles il faut agir, -c'est même le premier rôle du gestionnaire- Claudine Baudoux, au chapitre 3, s'interroge quant à elle sur la possibilité de faire évoluer la culture organisationnelle et plus largement encore sur la possibilité d'un véritable management culturel, entendons par là, la possibilité d'utiliser la culture organisationnelle comme un instrument de gestion. Cette préoccu-

pation rejoint la problématique du passage du «concept à l'outil» posée par Moisset au premier chapitre, ou le rôle de la contre-culture dans le renouvellement de l'idéologie organisationnelle, posé par St-Germain au chapitre suivant. Mais la perspective développée est différente, centrée ici non pas sur le concept de culture organisationnelle ou de sous-culture, mais sur les courants managériaux dont le management culturel pourrait être un type.

Il sera particulièrement intéressant de découvrir les bases de distinction entre les divers courants managériaux et types de management dans la perspective des gratifications positives ou négatives qu'ils apportent à l'organisation et à ses membres. À cet égard, la métaphore de l'organisation/organisme vivant qui éprouve tantôt de la satisfaction tantôt de l'insatisfaction, tantôt du plaisir tantôt de l'angoisse, est originale et stimulante. L'on comprend cependant que coûts et avantages psychologiques, même modifiés par la gestion culturelle, sont d'abord assumés par l'individu. L'on n'est pas surpris d'apprendre que, dans les organisations en général et les écoles en particulier, au nombre des conditions de la réalisation d'une gestion culturelle se retrouvent l'autonomie professionnelle, la responsabilité et la collégialité qui sont autant d'attributs importants des membres de l'organisation et plus encore de son leader.

Michel St-Germain, avec le chapitre 4, d'un point de vue théorique, vient en quelque sorte relativiser un discours sur la culture organisationnelle et le changement qui, dans les trois premiers chapitres, avait tendance à être globalisant. Tout le monde ne partagera pas son idée que «la capacité de survie des organisations tient plus de la gestion des groupes formels et informels que de la gestion des individus» (p. 96), mais il n'échappera à personne qu'elles doivent être rares, s'il en existe, des organisations monolithiques au plan de leur culture. Cela rend d'autant plus importante la contribution de ce chapitre de St-Germain qui cherche à «éclairer le concept de sous-culture en élaborant un modèle qui permet de les situer par rapport à la culture dominante» (p. 97). Il ne reconnaît pas moins qu'une organisation puisse avoir une culture, basée sur un objet propre avec sens particulier pour l'environnement. Il va même jusqu'à reprendre les éléments constitutifs du concept de «culture organisationnelle» pour définir la «sous-culture organisationnelle» qui ne s'en distingue finalement que par le processus

de normalisation de ses membres grâce auquel ces derniers s'assurent que les actions posées demeurent dans une certaine aire de manoeuvre et qu'elles respectent les valeurs et les normes du groupe (p. 112).

En fait, ce qu'il faut souligner ici, c'est qu'aucune organisation, si grande et si puissante soit-elle, ne réussit jamais à imposer ou à faire partager *de façon égale* sa culture à ses membres, individuels ou sous-groupaux. Le fondement de cet énoncé se retrouve dans l'irréductibilité des individus les uns par rapport aux autres, ce qui explique l'appropriation variable des traits de la culture dominante par les uns et par les autres. De ce point de vue, tout en étant d'accord avec St-Germain (p. 114) que «l'utilisation de l'expression sous-culture individuelle est contestable», on ne peut que se réjouir, pour le gestionnaire appelé «à transiger davantage avec les individus qu'avec les sous-groupes de l'organisation», que les cartes cognitives (p. 119) et le modèle analytique des sous-cultures (p. 115) sont des instruments applicables autant aux comportements des individus que des sous-groupes, lorsqu'on arrive à identifier clairement ces derniers. Mais on retiendra avec St-Germain (p. 139) que «l'efficacité ne dépend peut-être pas de la culture organisationnelle dominante mais plutôt d'une cohabitation harmonieuse entre les sous-cultures», ce qui fonde peut-être «une nouvelle perspective dans la communication et les processus d'influence».

Cette dernière idée pourrait être reprise par Luc Brunet, André Savoie et Andrée Spénard qui, dans le chapitre 5, portent leur attention à l'existence des groupes informels au sein de l'école. Ici les groupes informels sont à la structure formelle de l'organisation scolaire ce que les sous-cultures de St-Germain sont à la culture organisationnelle dominante. Pour Luc Brunet et al. (p. 149), «la structure informelle des organisations scolaires joue un rôle particulièrement important dans le rendement et l'efficacité de ces dernières». Cela explique la place significative accordée par ce chapitre à l'analyse de «la formation des groupes dans une organisation comme l'école, des différents types de groupes et des facteurs organisationnels qui influencent l'émergence des groupes».

À l'instar des auteurs qui précèdent, Luc Brunet et al. concluent qu'il est important pour les gestionnaires scolaires de tenir compte de cette double structure

formelle et informelle pour une dynamique visant à l'efficacité de leur école. Mais comment? Telle est la préoccupation sous-jacente à la deuxième partie de l'ouvrage.

Deuxième partie: Culture organisationnelle et gestion des ressources humaines en éducation

Comment la gestion des ressources humaines en milieu scolaire peut mettre à contribution les perspectives théoriques tracées dans la première partie relativement à la culture organisationnelle, telle est l'ambition qui semble se dégager des quatre textes qui constituent la deuxième partie de cet ouvrage.

Au chapitre 6 qui ouvre cette deuxième partie de l'ouvrage, Clermont Barnabé pose le problème de l'influence que peut exercer «le directeur des ressources humaines sur la culture de son organisation». Plus spécifiquement, «l'objectif de ce chapitre consiste à examiner les façons par lesquelles la gestion des ressources humaines peut contribuer au développement et au maintien de la culture organisationnelle», (p. 168). La typologie des cultures organisationnelles (p. 172) que fournit l'auteur en fonction des deux préoccupations classiques de la gestion des ressources humaines, celle du rendement et celle de la personne, est de ce point de vue intéressante. Passant en revue les fonctions traditionnelles du gestionnaire des ressources humaines, Barnabé souligne (p. 179) que «lorsqu'il s'agit d'expliquer à des employés comment l'organisation est structurée, comment les décisions sont prises ou comment les systèmes de recrutement, de sélection et de promotion opèrent, une organisation révèle alors non seulement les postulats de base qui sous-tendent ces différents systèmes, mais elle transmet également les croyances, les valeurs et les normes de l'organisation».

Tout en partageant cette analyse, l'auteur du chapitre 7, Pierre Toussaint sent la nécessité de scruter «la culture organisationnelle comme mode d'expression de la gestion des ressources à travers différents modèles et courants de pensée» en vue de dégager des éléments pour «un nouveau paradigme appliqué à la culture et à la gestion des ressources humaines en éducation» (p. 189).

Il sera intéressant d'examiner dans ce chapitre les précisions conceptuelles apportées par l'auteur en regard de la gestion des ressources humaines de même que les éclairages qu'il tire de diverses théories organisationnelles pour aborder la culture au sein des organisations.

Sans être l'objet d'une validation en tant que telle, le modèle qui se dégage aura inspiré l'auteur pour aller chercher «la perception des directeurs des services des ressources humaines d'une vingtaine de commissions scolaires à l'égard de la culture organisationnelle et leur propre définition de la gestion des ressources humaines» (p. 218). Au total, il en retire un argument pour aller dans la perspective suggérée par le Conseil supérieur de l'éducation, à savoir qu'«on doit passer d'une gestion par la structure à un gouvernement par la culture» (p. 222).

Sans dédaigner les perspectives globales des auteurs qui précèdent, Kabulé Wéva, au chapitre 8, veut «s'attaquer au rôle de l'administration scolaire pour l'intégration à la culture organisationnelle scolaire des nouveaux enseignants» (p. 235). Le phénomène de l'accueil et plus largement de l'intégration professionnelle est certes important dans la perspective de la motivation et du rendement au travail du nouvel enseignant ainsi que du développement de son sentiment d'appartenance à sa nouvelle organisation. Phénomène important mais «responsabilité administrative souvent négligée ou mal organisée dans plusieurs districts scolaires», souligne Wéva (p. 267). L'on comprend alors le soin mis par l'auteur, au-delà de précisions nécessaires sur le concept, à présenter les domaines concrets de l'intégration professionnelle et certaines méthodes et techniques développées et mises à contribution pour la meilleure insertion des nouveaux enseignants dans leur école.

Le chapitre 9 s'inscrit toujours dans la problématique de l'interfécondation entre la culture organisationnelle et la gestion des ressources humaines, mais sous un angle encore plus pointu en un sens. Claire Lapointe (p. 276) en effet est préoccupée par «certains aspects culturels des problèmes que rencontre la mise en oeuvre des politiques et des programmes de recrutement et de promotion des filles et des femmes dans les secteurs d'études et de travail non traditionnels». Elle apporte une démonstration de l'influence de la culture de ces secteurs sur le processus d'implantation d'un pro-

gramme d'accès à l'égalité (PAÉ) pour les femmes. On retiendra de surcroît, à l'instar et à partir des instruments d'audit de la culture, la grille élaborée par l'auteure en vue «d'identifier les différents éléments de la culture d'une organisation qui peuvent entrer en conflit avec les valeurs inhérentes au processus de changement parfois radical que représente un PAÉ» (p. 276). Les grilles d'analyse, comme le souligne Lapointe (p. 297) ne sont pas des fins en soi. On en conclut implicitement qu'elles sont appelées à être utilisées pour permettre de mieux comprendre sinon de relever à tout coup les défis qui se posent aux gestionnaires et aux décideurs politiques. C'est un peu cette dimension qui est abordée dans la dernière partie de cet ouvrage qui examine la question de l'application de la culture organisationnelle en regard de certains nouveaux défis en éducation.

Troisième partie: Culture organisationnelle et «nouveaux» défis en éducation

À l'idéologie de l'État-Providence qui a marqué les belles années du début de la Réforme éducative au Québec a succédé depuis un certain temps le nouveau slogan du «faire plus avec moins» dans les institutions publiques et parapubliques. Les universités n'y échappent pas. Gasha Masimango et Manuel Crespo, au chapitre 10, examinent précisément «la culture organisationnelle que les universités québécoises ont développée et qui leur permette de s'adapter aux changements de leur environnement socio-économique, par l'adoption de stratégies compensatoires face à l'austérité budgétaire» (p. 305).

Ce chapitre rend compte des résultats de cette importante étude menée auprès de l'ensemble des directeurs et directrices de département (N=191) de toutes les universités du Québec (p. 322). Avec les deux objectifs de «déterminer les facteurs qui ont influencé leur choix de stratégies compensatoires face aux compressions imposées à leurs subventions budgétaires» et «d'analyser chacun des facteurs de ces choix par rapport à leur influence dans la décision managériale» (p. 307). À ce double égard, sera sans soute appréciée la démarche théorique adoptée, allant de la théorie contingentielle au modèle de la culture organisationnelle pour mettre en lumière les stratégies et les

types d'action d'ajustement des universités, dans lesquels les auteurs perçoivent des indices de la «culture organisationnelle propre au secteur privé comme solution de rechange aux contraintes de l'austérité budgétaire» (p. 350).

Le chapitre 11 est encore une illustration du potentiel d'application du modèle de culture organisationnelle que l'auteur, Guy Massicotte, utilise pour analyser et interpréter les décisions et actions marquantes du Siège social de l'Université du Québec au cours de son histoire vieille d'à peine vingt-cinq ans. Le style de leadership des personnalités qui l'ont dirigé est mis en relief, faisant ressortir, de manière même analogique, la place importante des fondateurs dans l'évolution et la culture des organisations, «une culture consciente d'elle-même», souligne l'auteur, en ce qui concerne le siège social de l'Université du Québec. Sans doute, à cause de la spécificité du «métier», en l'occurrence l'enseignement et la recherche universitaires, et aussi de l'influence d'un environnement qui est passé d'une situation de relative abondance des ressources à celle de contrainte budgétaire.

Marie Bouchard et Réjean Fortin, partant «d'expériences d'interventions effectuées dans des organisations scolaires et de réflexions suscitées à l'occasion d'activités de formation de gestionnaires scolaires», (p. 385) proposent au chapitre 12 un modèle de gestion intégrée. À l'encontre des cadres logiques et rationnels traditionnels, ce modèle est sous-tendu par «une vision holistique de l'organisation et des valeurs associées à la considération des personnes» (p. 403).

Dans le dernier chapitre de l'ouvrage, Moisset et Plante posent la problématique de la qualité totale comme base d'une culture de la réussite scolaire et d'une stratégie de mobilisation des ressources humaines de l'école (p. 437). Le défi de la réussite scolaire est largement synonyme d'un service éducatif de qualité à fournir à des clientèles scolaires. Le problème une fois posé, les auteurs présentent le phénomène de la réussite scolaire et ses déterminants, mettent en relief les composantes du concept de culture organisationnelle et certains résultats de son application au milieu scolaire et terminent en montrant en quoi et comment la qualité totale peut être mise à contribution pour une culture de la réussite scolaire au Québec (p. 409). Les analyses développées laissent voir qu'il s'agit «d'une nouvelle vision de la gestion de l'entre-

prise scolaire» (p. 452) mais qui repose sur le concept ancien de la participation. À cet égard, seront appréciées sans doute les analyses de la démarche qualité en milieu scolaire (p. 428 et ss.) débouchant sur la mise en relief «des engagements réciproques des acteurs, ... verticalement entre la commission scolaire et l'école, entre l'école et la société, entre l'école et les parents, entre les gestionnaires et les personnels...) et horizontalement, entre les personnes ayant un même statut, un même rôle», (p. 452). Ils soulignent cependant que «ces idées doivent encore être mises à l'épreuve de l'expérimentation concrète dans le contexte du Québec» (p. 453).

Référence
Bartoli, Annie (1990). *Communication et organisation; Pour une politique générale et cohérente*. Les Éditions d'organisation, Paris.

prise scolaire» (p. 452) mais qui repose sur le concept ancien de la participation. À cet égard, seront appréciées sans doute les analyses de la démarche qualité en milieu scolaire (p. 428 et ss.) débouchant sur la mise en relief «des engagements réciproques des acteurs, ... verticalement entre la commission scolaire et l'école, entre l'école et la société, entre l'école et les parents, entre les gestionnaires et les personnels...) et horizontalement, entre les personnes ayant un même statut, un même rôle», (p. 452). Ils soulignent cependant que «ces idées doivent encore être mises à l'épreuve de l'expérimentation concrète dans le contexte du Québec» (p. 453).

Référence
Bartoli, Annie (1990). *Communication et organisation: Pour une politique générale et cohérente*, Les Éditions d'organisation, Paris.

PREMIÈRE PARTIE

CULTURE ORGANISATIONNELLE: PERSPECTIVES THÉORIQUES

Chapitre 1

Culture organisationnelle: du concept à l'outil ou un cheminement nécessaire en gestion scolaire

par

Jean Moisset

INTRODUCTION

Sur le marché des produits intellectuels, le concept de «culture organisationnelle» n'est pas tout à fait nouveau. Beaucoup d'eau a certes coulé sous les ponts depuis la parution de l'article de Pettigrew (1979), suivie de cet autre article du Business Week (1980) «Corporate Culture : the Hard-to-Change Values that spell success or Failure», de l'ouvrage de Deal et Kennedy (1982) et du numéro spécial de la revue Administrative Science Quarterly (1983) sur la culture organisationnelle. Et même là, il ne s'agissait pas à proprement parler d'un concept nouveau et encore moins original, puisque les théories de la gestion et des organisations n'avaient fait alors qu'emprunter à la sociologie et à l'anthropologie la notion séculaire de «culture». Et c'est du même vieux stratagème analytique de «displacement of concepts» que l'on joue lorsque plus récemment, vers le milieu des années 1980 aux États-Unis, les théoriciens de la gestion et des organisations scolaires ont commencé à explorer le potentiel d'application du concept de culture organisationnelle à l'éducation et aux institutions scolaires. Sans être un handicap, cette dialectique de l'ancien et du nouveau à laquelle l'on se trouve confronté exige de nous - professeurs, chercheurs en administration scolaire - que nous examinions comment le concept de culture organisationnelle a fait son entrée dans le champ de la gestion et les diverses utilisations qui en ont été faites depuis. De là, on pourra mieux mettre en relief les avenues susceptibles d'être empruntées pour mieux cerner les problèmes auxquels l'éducation et les écoles québécoises sont confrontées aujourd'hui.

Telle est la principale préoccupation à l'origine de cet article communication qui, même théorique, a sa place, pensons-nous, dans ce collectif. De manière plus spécifique, nous postulons qu'une certaine culture organisationnelle pourrait guérir la maladie du management dont souffriraient les organisations, si l'on en croit Mintzberg (1989) et contribuer, en ce qui concerne l'école, à réduire significativement sinon à enrayer des phénomènes aussi contraires à sa finalité et ses objectifs, comme la démotivation des élèves et des enseignants, la détérioration du climat organisationnel

des écoles en particulier dans les milieux pluri-ethnoculturels et le décrochage scolaire. Les développements qui suivent sont articulés autour des trois points suivants :

- dans un premier temps, nous tenterons de clarifier le concept de culture organisationnelle et son évolution vers un statut d'outil dans son cheminement des sciences sociologique et anthropologique vers les sciences administratives et managériales;
- dans un deuxième temps, nous essaierons de mettre en relief quelques caractéristiques du passage du concept à l'outil de la culture organisationnelle et son potentiel pour la gestion scolaire;
- enfin, à partir des perspectives théoriques dégagées, nous esquisserons les éléments d'une culture organisationnelle que nous appellerons «culture de la réussite et de la qualité en éducation» qui pourrait devenir la pierre angulaire de la gestion des écoles québécoises de l'an 2000.

1- La culture organisationnelle : du concept à l'outil

1.1 Genèse du concept

À l'origine et dans l'expression «culture organisationnelle», il y a le concept de culture, celui que les sociologues appliquaient et appliquent encore aux sociétés globales et les ethnologues aux groupes restreints, plus ou moins constitutifs de sociétés dites primitives ou tribales. À cet égard, souligne Rocher (1991, p. 43), «qui parle de culture parle d'identité, de manières de faire et de percevoir». Et ce «construit social», poursuit plus loin l'auteur, (p. 45) englobe entre autres éléments «les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale et la religion, l'ethnie, les coutumes et les modes de vie qu'on retrouve au sein d'une société». La culture est donc du point de vue sociologique un phénomène doublement *global*, dans le sens qu'il concerne toute une collectivité et qu'il implique pratiquement toutes les dimensions de la vie de cette collectivité. Elle est de plus un phénomène *dynamique*, dans la mesure où cette construction sociale ne peut se faire que dans un continuum temporel - ce qui implique une histoire - et dans la mesure où le construit, même s'il est stable, est susceptible de

changement et d'évolution, sous l'influence de facteurs divers. De fait, si l'on excepte la taille des entités sociales auxquelles il s'applique et leur degré de modernité, le concept de culture ne semble pas avoir de différence significative, sous la plume d'un sociologue ou d'un anthropologue, «la culture créant le particulier ethnique à partir de l'universel humain», pour reprendre l'expression de Doutreloux (1991, p. 297).

Il ne nous est pas possible d'entrer ici dans toutes les distinctions subtiles qui ont été développées, donnant lieu même à des écoles différentes de pensée, à propos de la culture. Il nous semble cependant important de souligner ici que dès le départ le concept a véhiculé dans sa signification une double perspective fonctionnelle, l'une *descriptive* de la manière dont les choses *sont*, fournissant des clefs pour interpréter les événements, les comportements , les actes, les paroles, l'autre *prescriptive*, indiquant la manière dont les choses *doivent être*, à travers des valeurs, des croyances et des normes. Distinction nécessaire et faite seulement pour la clarification du concept de «culture», dont les deux perspectives, comme les deux faces d'une même médaille, sont indissolublement liées pour créer, comme le soulignent Jaeger et Selznick (1964, p. 660) ces «significations évocatrices, expressives et centrées sur la personne». Le potentiel du concept de culture, à ce dernier égard, ne pouvait pas ne pas frapper les théoriciens des organisations et de la gestion, «le modèle culturel comparant l'organisation à une société miniature ayant une valeur heuristique certaine», même «s'il faut faire attention de ne pas pousser trop loin l'analogie», comme le fait remarquer à juste titre Gladys L. Symons (1988, p. 35). C'est que, comme nous allons le voir, il y a des différences marquées entre culture socio-anthropologique et «culture organisationnelle».

1.2. De la culture socio-anthropologique à la culture organisationnelle

À la suite de plusieurs chercheurs, dont notamment Joseph Smucker (1988), qui se sont penchés sur le phénomène de transfert du concept de culture de la socio-anthropologie aux sciences de l'organisation et de la gestion et de l'engouement qui a suivi, je dirais que deux types d'éléments y auront contribué. Le premier, auquel je viens de faire référence précédemment, est de l'ordre du cognitif, résidant dans la quasi découverte que la «culture», comme «système de significations» pouvait jouer un rôle éminemment important dans la dynamique des organisations et contribuer à une

meilleure compréhension des multiples facettes des comportements et interactions qui s'y déroulent. Des auteurs vont jusqu'à l'associer, comme Deblois et al. (1992), à un «renouveau paradigmatique».

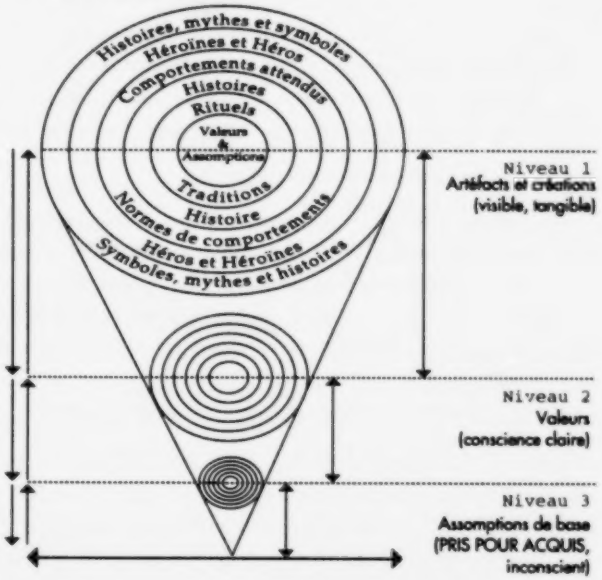
Découlant de ce premier élément, posons d'emblée une première définition de la «culture organisationnelle» qui «dans son acception la plus globale, se réfère à toutes ces significations communes à un groupe engagé dans la poursuite d'un ensemble d'objectifs, et englobe les statuts formels, les descriptions de tâches, les significations que les participants au sein de l'organisation y attachent et le comportement réel que les personnes manifestent en s'acquittant des exigences de leurs tâches». (Smucker, 1988, p. 41). Je reviendrai plus loin sur les diverses significations dont la littérature abonde de la culture organisationnelle mais auparavant, considérons le deuxième élément auquel peut être relié l'engouement des chercheurs pour ce «nouveau» concept.

Le deuxième élément est de l'ordre du politico-économique et de la stratégie des relations internationales. Dès la fin des années 1950, devant le succès foudroyant des entreprises japonaises dont la productivité et la rentabilité menaçaient de détrôner l'économie des États-Unis jusque-là puissance No. 1 incontestée, analystes et théoriciens ont essayé de trouver des explications à cette expansion de l'économie japonaise. Du «miracle japonais», pour passer au «modèle d'entreprise japonaise» ou au «style japonais de gestion» il n'y avait qu'un pas qui a été vite franchi, ce qui nous a valu une abondante littérature dont on retiendra entre autres les écrits de Abeglen (1958), de Vogel (1979), d'Ouchi (1981) et de Gravel (1985). Et depuis, le style japonais de gestion continue d'exercer son attrait quasi mystique sur l'imagination occidentale. Et depuis n'a cessé la recherche du modèle culturel qui pourrait donner aux entreprises et organisations nord-américaines et européennes l'efficacité et la capacité concurrentielle nécessaires pour les rétablir à leur première place. Ce qui explique bien sûr tout l'intérêt voire l'engouement que les chercheurs portent à la culture organisationnelle.

Si cette analyse est correcte, l'on peut dire que la «culture organisationnelle» comme concept, serait contemporain de la culture organisationnelle comme outil. C'est un fait que dès sa naissance, le concept de culture organisationnelle a fasciné les esprits

par son utilité potentielle comme outil de connaissance pratique pour les gestionnaires. En tout cas c'est dans cette optique que je me place quand je me demande si la culture organisationnelle peut être un instrument utile pour les gestionnaires scolaires du Québec d'aujourd'hui. A cette question générale peuvent se greffer trois sous-questions : 1) la culture organisationnelle peut-elle influer sur les comportements des membres d'une organisation scolaire dans la perspective de les orienter vers l'atteinte de ses buts et objectifs? 2) La culture organisationnelle se prête-t-elle à des manipulations/modifications pour des fins rationnelles? 3) Le cas échéant, qui au sein de l'organisation scolaire est le mieux placé pour utiliser l'outil de la culture organisationnelle et quelles seraient les conditions de son efficacité?

Figure 1 : Modèle adapté des niveaux et éléments de culture organisationnelle de Schein (1985, p. 14).



2- La culture organisationnelle : le concept et l'outil et potentiel pour la gestion de l'éducation.

2.1. Le concept de C.O.

La notion de culture organisationnelle a marqué sans contredit l'étude des organisations au cours des quinze dernières années. Smircich (1983) identifiait 3 courants dans la manière de traiter la culture organisationnelle : d'abord comme «variable antérieure», la C.O. résume les façons de percevoir et de se comporter au sein d'une organisation reflétant les caractéristiques culturelles de la société globale. Ainsi parle-t-on du style japonais de gestion; en deuxième lieu, la C.O. a été utilisée à des fins d'analyse de manière analogique au concept de «structure» : les hiérarchies de commandement seraient de l'ordre de la structure alors que la manière dont l'autorité est exercée serait plutôt liée à la culture de l'organisation. Maintes typologies de C.O. ont été établies dans le cadre de ce deuxième courant (Deal et Kennedy, 1982); enfin la C.O. a été utilisée comme «métaphore» pour décrire et comprendre les organisations. L'un des plus importants maîtres à penser de ce troisième courant est Edgar Schein (1985) dont le modèle de base, compte tenu de sa richesse, a été repris par la plupart des auteurs (Owens et Steinhoff, 1989; Hofstede, 1990; Steinhoff et Owens, 1989).

2.2. La C.O. comme outil : le modèle de Schein

Schein (1985, p. 9) voit dans la culture organisationnelle un «modèle d'assomptions de base, de valeurs fondamentales, inventées, découvertes ou développées par un groupe donné, au fur et à mesure qu'il apprend à faire face à ses problèmes d'adaptation externe (à l'environnement) et d'intégration interne (relations réciproques) et qui ont été utilisées suffisamment longtemps et avec succès pour être considérées comme valides et dignes d'être transmises aux nouveaux membres du groupe comme la manière juste de percevoir, de penser et de sentir en face des problèmes».

La figure 1 (p. 7) est une représentation adaptée du modèle de culture organisationnelle de Shein (1985, p. 14). On y distingue, dans le sens de la hauteur de l'entonnoir 3 niveaux. En profondeur, assomptions de base et valeurs forment en réalité les deux niveaux les plus profonds de la culture, un troisième niveau allant vers la surface étant

également discernable à travers des comportements et des produits tangibles de l'art et de la technologie.

Schein lui-même et plusieurs auteurs après lui ont proposé des pistes d'opérationalisation de ce modèle à trois niveaux en identifiant des éléments de la culture organisationnelle. Owens et Steinhoff (1989, pp. 13-14) soulignent que six(6) de ces éléments sont fréquemment rencontrés :

a) l'histoire de l'organisation;

b) les mythes symboliques et les histoires sur l'organisation;

c) les valeurs et croyances partagées au sein de l'organisation;

d) les normes ou attentes de comportement dans l'organisation;

e) les traditions, les rites et rituels ayant valeur de symbole pour l'organisation;

f) les personnalités (héros et héroïnes) qui ont marqué et symbolisent l'organisation.

Dans l'ordre, ils sont représentés dans notre schéma par des cercles concentriques. A l'instar d'une pierre jetée dans l'eau, le cercle immédiatement au centre est formé du noyau dur des postulats ou assomptions de base et des valeurs, suivi des trois cercles des traditions, de l'Histoire et des normes de comportements puis enfin des deux derniers cercles constitués des héros et héroïnes, ceux et celles qui ont marqué le développement de l'organisation et des légendes (symboles, histoires et mythes) qui au fil des années ont pris naissance au sein de l'organisation.

Ces six éléments sont autant de manifestations ou expressions de la culture d'une organisation. En ce sens, on a raison de dire qu'ils indiquent ce que l'organisation *est* et non ce qu'elle *a* (Owens et Steinhoff, 1989). C'est dans le même sens que, appliquant ce modèle à l'éducation, l'on en vient à soutenir que «chaque école donne une impression globale, découlant de sa culture, de son caractère distinct» (Erickson, 1987, p. 11). Dans la pratique, ils peuvent constituer les éléments d'une grille d'observation des activités d'une organisation ou d'entrevue avec les personnages clés de cette

organisation en vue de mettre en relief la «culture» de l'organisation. L'instrument d'identification et d'analyse de la culture organisationnelle (IIACO pour l'acronyme anglais OCAI : Organizational Culture Assessment Inventory) *a été* ainsi créé (Steinhoff et Owens, 1989). Cet instrument au potentiel intéressant pour la recherche est-il ou peut-il être un outil de gestion et en particulier un outil de gestion applicable à l'école?

Pour y répondre, je reviendrai aux trois questions sur lesquelles se concluait la première partie de ce texte.

Partant du postulat qu'une école (ou n'importe quelle organisation) a une culture susceptible d'être mise au jour, on se demande si cette culture de l'école peut influer sur les comportements de ses membres (personnel enseignant, non-enseignant, élèves, etc.)? A cette première question, je réponds par l'affirmative. En effet, dans la mesure où l'école est consciente de ce qui fait sa spécificité, qui lui donne son identité à travers les 6 catégories d'éléments présentés ci-dessus et les fasse partager à ses membres, une influence mutuelle s'exercera faisant converger l'ensemble des membres de l'école vers les comportements attendus de tous et chacun. L'on comprendra cependant que l'imprégnation de la culture organisationnelle ne peut être que variable d'un individu à un autre au sein de l'école. En conséquence, cette influence réciproque qu'exercent les uns sur les autres n'aboutit jamais à une uniformité des comportements. Cela ne se voit nulle part même dans une organisation de type militaire. Et c'est tant mieux! L'important, c'est que la convergence des comportements se fasse sur l'essentiel, c'est-à-dire vers les finalités et priorités de l'école. Il y aura alors place pour l'originalité et la créativité individuelles voire même, dans les institutions scolaires de grande taille, des sous-cultures qui peuvent être source de diversité et de richesse.

Si l'on admet que la culture organisationnelle peut influencer les comportements des individus, l'on peut se demander si l'on est capable de modifier une culture organisationnelle pour certaines fins données. De manière concrète, dans l'hypothèse où il existe certaines cultures organisationnelles plus favorables que d'autres à l'atteinte des finalités, buts et objectifs de l'école, est-il possible de changer la culture d'une école dans le sens d'une meilleure atteinte d'objectifs qu'on lui assigne?

À la suite de Ouchi avec son entreprise de type Z (1981), de Deal et Kennedy (1982) avec leur «corporate culture», Peters et Waterman (1982) avec leur «culture de l'excellence», plusieurs théoriciens de l'administration scolaire ont argumenté et documenté la thèse qu'il existe des cultures fortes (Strong Cultures) favorables à la réussite scolaire (Saffold, 1988) et que l'on peut façonner la culture d'une école (Deal et Peterson, 1990). De fait, à partir d'observations courantes relatives au fonctionnement des organisations et même de la vie des peuples, en reconnaît aisément que si les cultures constituent des réalités relativement stables, elles sont loin d'être immuables et que les interactions entre individus, groupes et sociétés peuvent aboutir et aboutissent de fait à des modifications significatives des «cultures initiales respectives». Résultat d'échanges spontanés entre entités diverses ou produit d'une politique volontaire d'intervention systématique, les exemples de changements socio-culturels pullulent dans l'histoire de l'humanité et des organisations et corroborent la thèse selon laquelle la culture d'une organisation peut être modifiée.

Sans doute, pas aussi aisément que l'enthousiasme de certains tenants de cette thèse a pu le laisser croire. En effet, il faut reconnaître que dans la mesure où une culture organisationnelle est constituée d'abord de valeurs et croyances profondes, il n'est pas facile de les changer. La résistance au changement se vérifie trop souvent dans la vie des organisations et dans la vie tout court pour avoir la naïveté de penser qu'une culture organisationnelle est une simple variable qu'on peut manipuler à sa guise. En outre, il est encore plus grave de croire qu'il y a une liaison de nécessité causale ou de corrélation entre tel type de culture et tel degré de performance d'une organisation. Et enfin, comme il a été mentionné plus haut, il est irréaliste d'imaginer la culture d'une organisation comme une TOTALITÉ *indifférenciée, également* partagée par TOUS et chacun des membres de l'organisation.

Ces réserves et critiques formulés par nombre d'auteurs (Bates, 1987; Symons, 1988) ne les empêchent pas cependant de conclure globalement que «le concept de culture organisationnelle est prometteur». (Symons, 1988, p. 36). Cela m'amène à ma troisième et dernière interrogation : au sein de l'organisation scolaire, qui est le mieux placé pour utiliser l'outil de la culture de l'école et quelles sont les conditions de son efficacité?

Entendons-nous bien : utiliser l'outil de la culture organisationnelle dans une école signifie : bien connaître les valeurs et orientations de base de l'institution (démarche descriptive) qui seront mises en parallèle avec celles qui, au cours de l'histoire (avec grand H et petit H), ont fait la preuve de leur efficacité au regard de l'atteinte des objectifs fondamentaux de la formation des élèves dont la promotion sera faite auprès des membres de l'organisation scolaire qui en feront - sinon leur credo - du moins un guide ou un cadre de référence pour leurs actions et comportements (démarche prescriptive). On le voit, l'utilisation de la culture de l'école comme outil de gestion, dans une perspective de mobilisation et d'orientation vers l'atteinte des objectifs de l'école, implique l'ensemble des membres de l'école. Mais chacun pouvant avoir et ayant des rôles différents à jouer, cela implique également qu'il y ait dans le groupe un leader, qui, à l'instar du chef d'orchestre, coordonne les actions de chacun pour en faire un ensemble cohérent. C'est le directeur ou la directrice de l'école qui est le mieux placé pour jouer ce rôle, ce qui ne lui confère en aucun cas un «statut d'acteur dominant imposant à tous *sa* définition des situations et *le* sens à donner aux actions collectives», même en nous plaçant dans une «perspective actionnaliste», pour reprendre l'expression d'Allaire et Firsirotu (1988, p. 26).

Cette dernière remarque suggère que certaines conditions sont requises pour l'efficacité de l'outil de la culture organisationnelle. Fondamentalement, elles se résument, ces conditions, à une claire conscience que l'atteinte des objectifs de l'école est une responsabilité de tous et que l'exercice des pouvoirs de gestion aux fins de leur réalisation doit être partagé. Mais c'est déjà une incursion dans le terrain mouvant de ce que j'appelle «la culture de la réussite et de la qualité en éducation».

3- La gestion scolaire comme élément d'une culture de la réussite et de la qualité en éducation au Québec.

Le système scolaire du Québec a connu des changements extrêmement importants au cours des vingt-cinq dernières années, dans l'organisation et le contenu des programmes de formation des élèves, dans l'organisation et les contenus des program-

mes de formation des maîtres, dans la structuration et la gestion des activités éducatives. Tous les observateurs reconnaissent que la société québécoise est - à travers le monde occidental - celle qui aura connu les changements les plus accélérés au cours du dernier quart de siècle. Cela est aussi vrai du système d'éducation et ce n'est pas fini.

Dans le domaine de l'éducation, des progrès fantastiques ont été réalisés qu'il faut savoir reconnaître et mettre en relief, ce qui n'empêchera pas d'identifier les points faibles ou les lacunes à combler du système. À cet égard, le phénomène de l'abandon scolaire - à travers plus du tiers des élèves qui quittent l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires - est venu récemment rappeler qu'il y a encore du chemin à parcourir. Il semble même y avoir une volonté de plus en plus arrêtée et générale d'engager la lutte au décrochage scolaire (Moisset, 1992). Dans cette perspective, on est légitimé à se demander ce que pourrait apporter l'outil de la culture organisationnelle.

Il faut répéter ici qu'il ne saurait y avoir une relation nécessaire et automatique entre une quelconque culture d'une école et un niveau élevé de rendement scolaire. Les perspectives théoriques esquissées précédemment et la rareté de recherches empiriques - en particulier dans le champ de l'administration scolaire - ne permettent pas en effet d'appuyer une telle équation. Il n'en reste pas moins cependant que l'évidence logique suggère - qu'on excuse la trivialité de l'image - qu'on ne récoltera pas des tomates en plantant des patates ou réciproquement. Je veux dire par là que si l'on veut que les écoles québécoises aient un haut degré d'excellence, que les élèves soient bien formés et aient des résultats scolaires élevés, c'est de cela qu'il faudra faire la promotion auprès des membres de la communauté scolaire et également auprès de la société environnante de l'école.

Ce n'est pas en entretenant l'idée, comme on l'a fait pendant longtemps, ce qui à mon avis découle d'un sophisme - que l'élitisme des institutions et des gens est chose à rejeter et conséquemment le succès qui peut y amener - que l'on parviendra à pousser les élèves vers les sommets de la réussite. Contrairement à la pratique du nivellement par la moyenne voire même par le bas qui a longtemps marqué nos écoles, il me semble important que l'on vienne à y parler, sans fausse modestie, de réussite et d'excellence

que l'on ne peut atteindre sans effort soutenu, sans discipline. Il m'apparaît important de souligner qu'il n'y a pas de honte à réussir *mieux* que son voisin ou sa voisine si cela ne signifie pas réussir *au détriment* de son voisin ou de sa voisine. Du reste et on le perçoit déjà, la culture de la réussite et de la qualité en éducation prônée ici, concerne l'ensemble de la communauté scolaire, notamment des élèves, et non des individus. À cet égard, une saine émulation réciproque qui n'est pas, je le souligne, compétition sauvage et destructrice, peut même contribuer à rehausser le niveau de succès de l'ensemble, l'excellence de cette école à laquelle tous et chacun appartiennent, élèves, enseignants, personnel de soutien et personnel de direction.

Comme on le pressent, la définition opérationnelle et la mise en oeuvre de cette «culture de l'école» nécessite un leadership éclairé, capable de susciter d'une part la participation des uns et des autres à la définition des grandes orientations et des buts concrets de l'école, à travers notamment un projet de l'établissement d'autre part l'adhésion réelle et profonde de tous aux valeurs de cette culture et aux buts visés par ce projet : de manière concrète, le leader encouragera tous et chacun à se donner des objectifs personnels à atteindre et enfin le leadership sera exercé de manière collégiale, par un appel à la participation de tous dans la prise des décisions majeures, seule façon véritable de responsabilisation des membres de la communauté scolaire. Oserais-je dire que tout est pédagogique au sens étymologique du terme, enseignement, apprentissage et gestion dans cette «nouvelle» culture à créer pour les écoles d'aujourd'hui et de demain.

Références

Abegglen, J., *The Japenese Factory*, Glencoe III, Free Press, 1958.

Allaire, Y. et M. Firsirotu, Les théories de la culture organisationnelle, dans Harry Abravamel et Al., *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1988.

Bates, R. J., Corporate culture, Schooling and Educational Administration, dans *Educational Administration Quarterly*, 23:4, 1987.

Deal, T. E. et A. Kennedy, *Corporate cultures : The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, MA Addison-Wesley, 1982.

Deal, T. E. et K. D. Peterson, *The Principal's role in shaping school culture*, Washington, D. C., Office of Educational Reserach and Improvement, U. S. Department of Education, 1990.

Deblois, C. et Al., *Culture de l'école et cheminements scolaires des élèves*, document de travail, mars 1992.

Doutreloux, A., L'analyse anthropologique des processus et des particularités culturelles dans la formation des maîtres, dans F. Ouellet et M. Pagé, *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, IQRC, Québec, 1991.

Erickson, F., Conceptions of School Culture : an Overview, dans *Educational Administration Quarterly*, 23:4, 1987.

Gravel, M., Et si on faisait comme les Japonais, *Commerce*, septembre 1985.

Hofstede, G. et Al., Measuring Organisational Cultures : A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases, dans *Administrative Science Quarterly*, 35, 1990.

Jaeger, G. et P. Selznick, A. Normative Theory of Culture, dans *American Sociological Review*, 29, octobre 1964.

Mintzberg, H., Mintzberg on Management : *Inside on Strange World of Organizations*, New York, Free Press, 1989.

Moisset, J. et P. Toussaint, Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire : une perspective socio-économique, Colloque sur la réussite scolaire, organisé par le CRIRES et la CEQ, Québec, janvier 1992.

Ouchi, William : *Theory Z*, New York, Avon Books, 1981.

Owens, R. G. et C. R. Steinhoff, Towards a Theory of Organizational Culture, dans *Journal of Educational Administration*, 27:3, 1989.

Pettigrew, A.M., On Studying organizational cultures, dans *Administration Science Quarterly*, 24, 1979.

Rocher, F. et G. Rocher, La culture québécoise en devenir : les défis du pluralisme, dans F. Ouellet et M. Pagé, *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, IQRC, Québec, 1991.

Saffold, G. W., Culture traits, Strength and Organizational Performance : Moving Beyond Strong Culture, *The Academy of Management Review*, 13:4, 1988.

Schein, E. H., *Organisational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.

Smircich, L., Concepts of culture and Organizational Analysis dans *Administrative Science Quarterly*, 28:3, 1983.

Smucker, J., La culture de l'organisation comme idéologie de gestion, dans Gladys Symons et Al., *La culture des organisations*, IQRC, Québec, 1988.

Steinhoff, C. R. et R. G. Owens, The Organizational Culture Assessment Inventory : A Metaphorical Analysis in Educational Settings, dans *Journal of Educational Administration*, 27:2, 1989.

Symons, Gladys L. (sous la direction de), *La culture des organisations*, IQRC, Québec, 1988.

Voger, Erza : *Japan as Number One : Lessons for America*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

Chapitre 2

La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances

par

André Brassard

Jean-Pierre Brunet

INTRODUCTION

Agir comme promoteur d'un changement au sein d'une organisation ou le gérer, c'est, entre autres, construire et exprimer un discours. Les modalités selon lesquelles ce discours est exprimé tout autant que ce qu'il exprime influencent la réponse de ceux à qui ils s'adressent, les allocutaires. La réponse de ces derniers consiste d'ailleurs, pour une bonne part, en un discours. La situation d'interaction ainsi créée, se déroulant à l'intérieur d'un contexte social donné, celui d'une organisation, doit être considérée non seulement comme impliquant des actions individuelles mais aussi comme une situation organisationnelle où intervient la médiation de la culture.

Le présent texte vise d'abord à expliciter ces propositions au plan théorique. D'où une première partie qui examine successivement ce qu'est la promotion d'un changement au sein d'une organisation comme pratique du discours, les conditions d'acceptation d'une proposition de changement, les résistances comme réponse à une telle proposition et la situation de changement comme phénomène culturel. Le texte contient aussi une deuxième partie qui illustre les propos de la première partie à l'aide d'un cas de changement et qui vise à les approfondir. Nous nous en tenons ici à l'aspect de la promotion du changement et à la réponse de ceux à qui elle s'adresse.

1- Le propos théorique

1.1 La promotion d'un changement comme pratique d'un discours[1]

Le discours est défini ici comme le contenu tout ensemble cognitif et émotif de la pensée qui est énoncé grâce à cette faculté qu'est le langage[2]. En tant qu'énoncé de la pensée, le discours est, d'un côté, acte de représentation et, d'un autre côté, acte de

1 Ce qui est dit à propos du discours s'inspire notamment de Chanlat (1990), Girin (1990), Grizé (1985) et Maingueneau (1976). A noter que, chez les trois premiers auteurs, il est question du langage.

2 Le langage et le discours entretiennent un rapport de signifiant à signifié.

signification de la représentation, c'est-à-dire association, explication, justification, etc.

Le discours joue d'abord une fonction de construction de la pensée. Sous cet angle, il sert donc la production de celle-ci. En second lieu, il exerce une fonction de communication, c'est-à-dire de mise en relation avec autrui dans une situation donnée à l'intérieur d'un système d'action concret qui en forme le contexte. Cette fonction de communication qu'exerce le discours se déploie en trois sous-fonctions : il est moyen de transmission d'informations, il contribue à l'expression du locuteur et il sert à intervenir auprès des autres, à les influencer. Selon cette dernière sous-fonction, le discours vise soit à modifier, soit à réguler l'univers mental des autres ou leur comportement.

L'examen des actions de promotion ou de gestion d'un changement révèle que celles-ci consistent, entre autres et pour une très large part, en un discours qui est exprimé d'une façon orale ou écrite. Le discours est ainsi une action qui a pour effet d'initier et de produire le changement[3]. Il est aussi une action servant à appuyer d'autres actions de changement[4].

Se faire le promoteur d'un changement consiste d'abord à formuler un projet de changement, c'est-à-dire à construire un discours. Ce discours définit alors la situation actuelle comme devant être changée soit parce qu'elle est jugée inacceptable, soit parce qu'une autre situation est jugée plus acceptable, soit les deux. Se faire le promoteur d'un changement consiste aussi à proposer le projet de changement à ceux qui en seront

---

3 Maingueneau (1976), s'inspirant de Austin (1970), parle à ce sujet d'énoncés performatifs ou d'actes de langage qu'il oppose à l'énoncé constatif. Selon Austin, l'énoncé performatif est tel que «l'exécution de la phrase est l'exécution d'une action» (voir Maingueneau, p. 128). À titre d'exemple, quand un acteur dit «je propose tel changement» ou «tel changement est proposé», l'action de proposer est exécutée.

4 Par exemple, le discours de formation et d'instruction qui aide à la mise en oeuvre de nouveaux programmes dans le monde scolaire ou à l'implantation de nouvelles machines dans une entreprise.

concernés, c'est-à-dire à exprimer ce discours sous la forme d'une proposition[5] afin d'amener ceux-ci à adhérer au projet et à adopter par la suite les comportements requis.

Bien que se moulant à peu près à ce schéma de base, la promotion du changement au sein d'une organisation s'effectue selon de multiples scénarios. Si la formulation du projet, ou la construction du discours, relève parfois d'un seul acteur, la plupart du temps, entrent en jeu de multiples acteurs. Il n'est pas rare, d'ailleurs, que ceux à qui s'adresse le projet participent à la formulation de la proposition et deviennent alors aussi promoteurs du changement. L'élaboration de la proposition ne se déroule pas nécessairement d'une façon linéaire et il arrive fréquemment que la proposition finale diffère beaucoup de l'initiale. En outre, le temps pris à formuler la proposition varie énormément d'une situation à une autre. Enfin, la proposition soumise oscille entre la suggestion et l'obligation. Dans ce dernier cas, aux yeux des promoteurs, les acteurs à qui s'adresse le projet n'ont pas le choix de ne pas s'y conformer.

Dans ce texte, nous nous limitons à un type de situation de changement qui se retrouve fréquemment dans les organisations. C'est celui où un acteur organisationnel, occupant une responsabilité formelle, soit de nature hiérarchique soit de nature fonctionnelle, prend l'initiative de soumettre une proposition de changement aux acteurs qui œuvrent dans le champ de sa responsabilité, ceux-ci demeurant alors libres en principe de l'accepter ou de la refuser.

Une proposition de changement comporte des énoncés de plusieurs sortes. L'examen de propositions de changement du genre retenu ici montre que, «grosso modo», elles comprennent habituellement au moins quatre sortes d'énoncés.

Une première sorte d'énoncés sert à justifier le changement. Certains de ces énoncés consistent en une évaluation de la situation actuelle. D'autres affirment plutôt la validité de la réalité nouvelle amenée par le changement. Les uns et les autres se

5 Le sens donné dans ce texte au terme «proposition» diffère de celui qui lui est habituellement réservé. La proposition de changement est ici un discours qui comprend plusieurs énoncés dont l'un, la conclusion, propose le changement (voir, plus loin, les types d'énoncés). De plus, le fait qu'il s'agisse d'une proposition n'implique pas que celle-ci soit nécessairement soumise à la délibération des allocutaires. Aux yeux du promoteur, elle peut se présenter comme devant obliger ces derniers même si, en leur for intérieur, ils ont toujours la possibilité de ne pas y adhérer.

retrouvent parfois ensemble dans une proposition de changement. Ces énoncés ont ceci de particulier qu'ils se réfèrent explicitement ou implicitement à ce que le promoteur estime être souhaitable, désirable ou important. Ces énoncés comportent donc une association soit à des valeurs, soit à un modèle de référence jugé idéal. Puisqu'ils servent à appuyer ou à justifier la proposition de changement, ils entrent dans la catégorie des prémisses.

Une seconde sorte d'énoncés s'intéresse soit aux conditions de la prise de décision et de la mise en oeuvre du changement, soit aux effets de celui-ci.

La troisième sorte d'énoncés porte sur les caractéristiques de la situation de changement ou du contexte organisationnel au sein duquel celle-ci se déroule. Ces énoncés équivalent, entre autres, soit à expliciter le contexte dans lequel se déroule le changement, soit à des appréciations, la plupart du temps positives, sur les personnes en cause dans la situation de changement ou sur le mode de leurs relations.

Ces trois sortes d'énoncés forment ensemble les arguments qui garnissent la proposition de changement et qui visent à la faire accepter. Ils fondent ou appuient la quatrième sorte d'énoncés qui se réduit habituellement, en fait, à un énoncé principal concluant l'argumentation.

Le tableau 1 présente ces différentes sortes d'énoncés et donne des exemples propres à chacune.

Tableau 1

Les énoncés contenus dans une proposition de changement

Sortes d'énoncés	Exemples
Les arguments **I Prémisses**	- la bureautique est la voie de l'avenir; - les nouvelles technologies vont augmenter l'efficacité; - l'utilisation des nouvelles technologies est inévitable.
II Conditions et effets	- il y aura de la formation pour les personnels; - l'implantation sera graduelle - il y aura un suivi et du support; - le changement n'affectera pas les budgets déjà attribués; - vous pourrez conserver vos façons de faire habituelles.
III Contexte	- le temps est venu de s'adapter; - je sais que vous êtes capable de relever le défi; - c'est une chance de participer au projet, on aura une longueur d'avance sur les autres.
La conclusion **IV Proposition conclusive**	- je vous propose que l'on procède, sur un mode expérimental, à l'implantation de...

1.2 Les conditions d'acceptation du discours

L'une des questions qui se pose à ceux qui se font les promoteurs d'un changement est de savoir ce qui rend une proposition de changement acceptable ou recevable aux yeux des allocutaires. Selon Pitkin (1972), pour qu'un discours commandant l'action (c'est-à-dire, dans le cas présent, un projet ou une proposition de changement), soit recevable ou acceptable aux acteurs à qui il s'adresse, il faut que deux conditions soient respectées :

- les acteurs doivent accepter les prémisses sur lesquelles s'appuie la conclusion appelant l'action;
- les acteurs doivent accepter les règles et les procédures à respecter dans l'action.

En ce qui concerne l'application de cette deuxième condition à une proposition de changement, les règles et procédures à accepter concernent tout autant le processus par lequel le projet est mis en œuvre que les conditions ou effets qui affecteront la situation nouvelle résultant du processus.

Si ces conditions, telles que formulées par Pitkin, sont fondées, il y a lieu, dès lors, d'identifier ce qui fait que les acteurs acceptent les prémisses d'une proposition de changement et les conditions auxquelles doivent être soumis le processus de sa mise en œuvre et son exécution. En ce sens, il faudrait identifier les caractéristiques d'un discours exprimant un projet de changement qui sera recevable par les acteurs à qui il s'adresse. Ces caractéristiques touchent tout autant le contenu de ce discours que les modalités selon lesquelles il est exprimé.

Il ne faut pas s'attendre nécessairement à ce qu'une proposition de changement respecte dès le départ les conditions formulées par Pitkin. L'interaction qui intervient à cette étape du changement[6] entre les acteurs promoteurs du changement et ceux à qui s'adresse le projet, contribue souvent à rendre la proposition acceptable à ces derniers. C'est ainsi que des énoncés sont modifiés, que d'autres s'ajoutent et que certains sont retranchés. En certaines occasions même, l'énoncé principal sera modifié assez substantiellement. Quant à l'influence de la proposition initiale sur l'acceptation de la proposition finale, il est probable qu'elle est liée tout autant au contexte de la situation, notamment au type de relation qu'entretiennent les deux parties, qu'aux messages implicites que véhiculait cette proposition initiale et aux modalités de son expression.

Supposons, par exemple, que la proposition initiale de changement transporte un message implicite voulant que les allocutaires ne soient considérés que comme des exécutants et qu'en plus, une méfiance profonde colore les relations entre ceux-ci et le promoteur de la proposition. Il est possible que les allocutaires acceptent la proposition

6 Cette étape de formulation du projet est aussi appelée phase d'initiation.

finale, souvent parce qu'ils ne peuvent faire autrement. Mais il est probable qu'ils agiront tel que le voulait le message contenu dans la proposition au moment de sa version première, malgré l'épuration qu'y aura apportée le processus d'interaction, et qu'ils auront utilisé ce processus uniquement pour se prémunir contre la suite des événements. Les gestionnaires promoteurs d'un changement ne doivent donc pas s'illusionner sur les vertus en soi d'un processus de consultation ou de participation.

1.3 La résistance comme réponse à une proposition de changement

La réponse à une proposition de changement tout comme aux diverses actions qui la prolongent oscille entre trois formes : l'acceptation, l'indifférence (ou l'ignorance) et le refus ou la résistance. Il faut bien distinguer cependant entre la réponse qu'expriment les acteurs et celle qu'ils véhiculent dans leur intériorité.

La résistance au changement se définit comme un refus d'un changement, ou comme une opposition à celui-ci, entretenu par un ou plusieurs acteurs et qui se manifeste de multiples façons. Elle s'exprime notamment à l'aide du discours. Comme les autres types de réponses, les résistances varient beaucoup en intensité.

D'une façon générale, dans la littérature sur le changement (par exemple, Coch et French, 1948; Collerette et Delisle, 1982; Jaques, 1951; Kets de Vries et Miller, 1984; Lawrence,1970; Menzies, 1960; Rimbault et Saussois, 1983; Watson.1967), se retrouvent deux grandes catégories de raisons qui expliquent la résistance au changement. Le tableau 2 présente ces différentes raisons.

Tableau 2

Les résistances au changement : types de motifs

Type	Motifs
Rationnel	La réalité nouvelle proposée est, aux yeux des allocutaires, inappropriée ou son processus inadéquat.
	Le changement proposé est interprétée par les allocutaires comme aliant à l'encontre de leurs objectifs et intérêts ou son coût comme dépassant les bénéfices à en attendre.
Socio-affectif	Le changement proposé est interprété par les allocutaires comme une entrave à leurs désirs.
	Le changement proposé est interprété par les allocutaires comme une menace à leur intégrité, c'est-à-dire : soit à leur stabilité socio-émotive; soit à leur estime de soi.
	Le changement proposé est interprété comme comportant une large part d'inconnu.

D'un côté, ainsi que le montre le tableau, la résistance s'explique comme étant une réponse rationnelle à une proposition de changement. Cette explication prend deux formes :

soit que les acteurs estiment que la réalité nouvelle n'est pas appropriée à ce qui est recherché ou que la façon de procéder à sa mise en oeuvre dans l'organisation (le changement comme processus) est inadéquate.

soit que les acteurs estiment que la réalité nouvelle et la manière de procéder vont à l'encontre de leurs intérêts ou de leurs objectifs. Ou encore, que le coût du changement (soit comme réalité nouvelle, soit comme processus) dépasse les bénéfices qu'ils peuvent en attendre.

Ce premier type d'explication à la résistance est fort valable et ne saurait être négligé. Cependant, il faut y prendre garde. D'abord, ce type d'explication présume que la proposition est claire aux yeux de tous les acteurs concernés et que ceux-ci en entretiennent une représentation identique. De plus, il porte à croire que seul le projet de changement, soit en tant que processus, soit en tant que réalité nouvelle, est en cause. Or, la réponse à une proposition de changement porte parfois sur d'autres motifs qui ne tiennent pas à ces deux aspects. Par exemple, la réaction de ceux concernés par un changement s'expliquera par ce que représente l'agent de changement à leurs yeux. Ensuite, ce type d'explication peut laisser à penser que les acteurs ont pleinement conscience de tous les motifs qui justifient leur comportement de réponse et qu'ils se les formulent avec clarté et exactitude, ce qui n'est pas toujours le cas. Il peut enfin inciter à interpréter le comportement de réponse, notamment le discours, comme purement rationnel alors que, la plupart du temps, la résistance comporte une part d'affectif quand la raison de la résistance n'est pas elle-même entièrement émotive. Les recherches de Coch et French (1948), de Jaques (1951 et 1955), de Lawrence (1970) et de Menzies (1960) illustrent bien ce propos.

Il existe donc aussi une deuxième catégorie de raisons qui expliquent la résistance, soit les motifs d'ordre socio-affectif[7].

L'émotion que véhicule et traduit la résistance à une proposition de changement provient du fait que le changement est reçu par les acteurs soit comme une entrave à leur

7 Nous préférons employer cette expression plutôt que l'expression «motifs d'ordre irrationnel» qui prête à confusion.

désir[8], soit comme une menace à leur intégrité (à leur stabilité socio-émotive, à leur sentiment de compétence, à leur image de soi), soit comme une situation qui comporte une plus ou moins large part d'inconnu. L'appréciation d'une proposition de changement par les acteurs ou, pour le dire autrement, le décodage et la traduction qu'ils en font, est donc susceptible d'engendrer plusieurs types de réactions affectives. Il s'agit de frustration, de peurs ou d'anxiété.

La réponse que les acteurs offrent à une proposition de changement, c'est-à-dire le discours qu'ils tiennent et les autres comportements qu'ils adoptent, se révèle souvent difficile à interpréter. Plusieurs raisons expliquent cette difficulté.

D'abord, la réponse véhicule tout ensemble des motifs d'ordre rationnel et des motifs d'ordre socio-affectif qui ne se laissent pas isoler les uns des autres. Ensuite, tel que dit plus haut, il existe souvent une différence entre le comportement observable adopté par les acteurs et ce qu'ils vivent au plan de leur intériorité. Pour ces deux types de raisons, il arrive qu'en certaines occasions, la réponse soit ambiguë ou confuse. En d'autres occasions, le comportement adopté cache ce qu'il signifie réellement. Ou encore, il s'établit une contradiction entre le discours comme réponse et les actes qui suivent. L'indifférence, voire même l'acceptation, correspond parfois à une forme déguisée de refus du changement quand les motifs invoqués n'en cachent pas des plus difficilement avouables parce qu'ils risquent de ne pas être socialement acceptables. D'autres fois, l'expression d'un assentiment contient l'intention du répondeur d'appliquer le changement d'une façon telle qu'il sera détourné des intentions du promoteur, ce qui, encore là, d'une façon plus large, est une forme de résistance.

Enfin, l'on peut expliquer la difficulté à interpréter la réponse des acteurs à une proposition de changement en considérant ce sur quoi porte justement leur réponse. Les caractéristiques du changement proposé (c'est-à-dire le fait qu'il renvoie à une réalité nouvelle[9] et à un processus à vivre) telles qu'appréhendées par les acteurs concernés contribuent sans doute énormément à expliquer leur réponse peu importe que cette dernière se situe au plan rationnel ou au plan socio-émotif. Mais ce n'est pas seulement

---

8 Le courant de la psychologie organisationnelle utilise plutôt le terme «besoins humains».
9 Par exemple, la clarté du projet, sa complexité, ses avantages relatifs, etc.

ces caractéristiques qui la provoquent. D'autres facteurs y contribuent également : la manière dont la proposition est exprimée, les modalités diverses qui l'accompagnent et son caractère évocateur; les messages implicites qu'elle renferme sur ce que représentent les allocutaires aux yeux de l'auteur de la proposition; la relation qu'entretiennent celui-ci et ceux-là; les conditions qui prévalent dans l'organisation au moment où la proposition est avancée, notamment les modes d'action et d'interaction ainsi que les définitions de situation[10].

Ce dernier point nous amène à parler de la réponse à une proposition de changement non seulement comme d'une action individuelle, mais aussi comme d'un phénomène collectif. Cet aspect est traité dans la section qui suit.

Au total, la réponse exprimée, au même titre d'ailleurs que la proposition de changement, doit être comprise comme une stratégie des acteurs qui traduit des motifs tout à la fois d'ordre rationnel et d'ordre socio-émotif et qui est tant un phénomène individuel qu'un phénomène collectif.

1.4 La situation de changement comme phénomène culturel

En quoi une situation de changement est-elle un phénomène culturel?

D'abord, la question de la culture entre en ligne de compte sous l'aspect de la compatibilité ou de la congruence du langage porteur de la proposition avec le langage des allocutaires. Il en va de même des significations que la proposition véhicule par rapport aux significations en lesquelles ces acteurs se retrouvent. Par exemple, une proposition de changement peut être justifiée par une valeur à laquelle les acteurs adhèrent plus ou moins ou dont l'application vient en contradiction avec des pratiques qui véhiculent une autre valeur. Sur ce plan, il est plausible de penser qu'un promoteur de changement acculturé à une organisation aura tendance à formuler une proposition de changement congruente avec la culture de l'organisation. Le langage d'une proposition de changement et les significations qu'elle véhicule ont ainsi pour effet de

---

10 Parmi ces conditions, les auteurs du courant de la psychologie organisationnelle identifient le climat organisationnel qui est une façon, partagée à des degré divers par les acteurs de l'organisation, d'évaluer le contexte organisationnel dans lequel ils évoluent.

manifester la distance plus ou moins grande qui existe entre le promoteur et ses allocutaires.

Tel que dit plus haut, l'interaction discursive qui se produit au sujet d'une proposition de changement contribue probablement à la rendre congruente avec la culture d'un milieu. Toutefois, s'il existe au sein de l'organisation des sous-groupes qui se caractérisent par des «cultures» différentes, la question devient plus complexe.

Concurremment, la proposition de changement a pour effet de proposer une modification plus ou moins importante soit des façons d'agir, soit des façons d'interagir, soit des façons de définir les situations qui prévalent dans l'organisation ou dans une partie de l'organisation. Or toutes celles-ci sont elles-mêmes des réponses ou manières collectives construites[11] par les acteurs pour faire face aux divers problèmes que pose la vie organisationnelle en fonction de leurs ressources et de leurs contraintes (voir, notamment, Crozier et Friedberg, 1977) et qui, à des degrés divers, leur permettent de réaliser leurs objectifs et de satisfaire leurs intérêts. Ce sont des réponses apprises dont le coût et la difficulté de remplacement sont parfois assez élevés. Au plan socio-affectif, ces réponses sont notamment des solutions collectives qui ont été élaborées par les acteurs pour faire face à leurs problèmes de peurs, de frustration et d'anxiété et qui, aussi, canalisent et contiennent à des degrés divers leurs pulsions. Ces réponses, pour autant qu'elles sont discours surtout, sont en outre des solutions qui leur permettent de vivre les contradictions plus ou moins conscientes qu'ils éprouvent au sein de la vie organisationnelle, contradictions issues de leur propre comportement ou issues de la vie organisationnelle. Est-ce que, par exemple, l'organisation n'est pas tout à la fois source de peur et de frustration en même temps qu'elle représente la sécurité, la paix et une certaine nourriture socio-affective susceptible de favoriser le développement de ses membres?[12]

---

11 Par réponses construites ou solutions collectives ou manières collectives, il faut entendre non pas des manières identiques communes à tous, mais des manières très souvent différenciées qui sont reliées les unes aux autres et constituées par interaction. En ce sens, il faut comprendre la culture comme un système.

12 Cette problématique est développée par Pagès et alii (1979). Cette façon de comprendre la vie organisationnelle met en relief l'importance qu'y prennent les fantasmes collectifs.

Enfin, la réaction d'un acteur est souvent amplifiée par la résonance qu'elle trouve auprès des réactions de même type vécues par les membres du groupe auquel il appartient. En outre, plus ou moins consciemment, les acteurs accueillent une proposition de changement en l'associant à d'autres propositions qui leur ont déjà été faites, à la façon dont elles ont été discutées et concrétisées, à la manière dont les auteurs de ces propositions ont agi à leur endroit et à l'image qu'ils entretiennent depuis lors à l'égard de ceux-ci, laquelle image est indissociable de la manière plus générale de se comporter de ces acteurs. Bref, la façon d'accueillir la proposition de changement s'enracine en bonne partie dans l'histoire de l'organisation et y puise sa charge socio-affective. En outre, les acteurs traduisent leur réaction en réponses qui puisent également dans les manières de répondre qui leur ont déjà servi dans le passé, qui sont donc apprises et encodées et qui leur étaient parues satisfaisantes.

En somme, la façon dont les acteurs accueillent une proposition de changement et la réponse qu'ils lui donnent font appel aux souvenirs et à la mémoire tout autant collectifs qu'individuels et entretiennent un lien intime à l'histoire de l'organisation. La situation de changement doit donc être comprise à la lumière des modes d'action, des modes d'interaction et des définitions de situation qui prévalent dans l'organisation.

2- L'examen d'un cas de changement

2.1 Brève description du cas[13]

Un gestionnaire responsable des «services administratifs»[14] d'une commission scolaire introduit l'idée d'expérimenter la micro-informatique à des fins de gestion dans un groupe d'écoles de son milieu. L'expérimentation devait d'abord porter sur la communication entre les gestionnaires, grâce au modem. La proposition a été soumise à la consultation des directions d'école. L'un des buts de cette démarche était de

13 Ce cas est décrit par Brunet (1989) dans sa recherche de doctorat.
14 Ces «services administratifs» ont trait aux ressources humaines, financières, matérielles et techniques.

trouver, parmi les différents secteurs de la commission, un secteur dont les directions d'école accepteraient de tenter l'expérience.

La proposition initiale avancée au départ par le gestionnaire-promoteur du projet comportait une prémisse qui se résume essentiellement à ceci :

> *«La bureautique est la voie de l'avenir. Elle apporte l'efficacité, notamment en facilitant les communications et en allégeant l'intendance.»*

La proposition finale à laquelle ont abouti les acteurs a été élaborée à travers l'interaction discursive qui a accompagné la consultation relative à la proposition initiale. Elle comporte la prémisse, contenue dans la proposition initiale, qui constitue en quelque sorte un invariant qui s'est retrouvé tout au long de la discussion. Elle se complète par des énoncés qui ont trait aux règles à suivre et aux conditions à respecter dans la mise en oeuvre du projet et dont certaines ont été formulées dès le départ. Ces énoncés sont les suivants :

- l'adhésion au projet par un groupe d'écoles est libre;
- les coûts rattachés au projet ne pénaliseront pas les écoles;
- les personnels seront formés;
- l'implantation sera graduelle (en terme d'utilisation des logiciels);
- les façons de procéder en vigueur pourront continuer d'être utilisées;
- les gestionnaires responsables du projet accorderont une attention particulière aux problèmes qui surgiront de façon à leur trouver rapidement une solution.

C'est à l'ensemble de cette proposition que les directions d'école d'un secteur de la commission scolaire ont adhéré.

Toutefois, les données recueillies sur le cas permettent de constater qu'une réponse quelque peu différente a suivi cette adhésion. Dans les faits, les directions ont accepté que des équipements micro-informatiques (micro-ordinateur, disque dur, imprimante et modem) soient mis à la disposition de leur secrétaire. Par ailleurs, en même temps, la plupart se disaient peu enclines, en principe, à accepter un micro-ordinateur dans leur propre bureau. Elles justifiaient cette position en évoquant le mode d'interaction qui prévalait avec leur personnel enseignant et qui se caractérisait par une insistance sur les «relations humaines».

Comment le changement a-t-il été promu auprès des secrétaires qui devenaient au premier chef concernées par celui-ci? Qu'il suffise de mentionner que, à peu d'exceptions près, celles-ci ont tout simplement été informées par leur directeur respectif de l'arrivée de la bureautique dans leur milieu de travail et de l'éventualité de sessions de formation.

2.2 L'examen du cas

Examinons ce cas en nous limitant à la proposition émise et à la réponse des directions d'école [15].

Tant dans les modalités de l'énonciation que dans celles des énoncés, la proposition de changement se situait au niveau d'une sollicitation à laquelle les allocutaires demeuraient libres d'adhérer. C'était d'ailleurs l'une des conditions d'acceptation sur laquelle il y a eu entente. Toutefois, l'examen du discours du gestionnaire-promoteur du changement révèle à l'évidence un désir intense de voir son organisation utiliser le plus rapidement possible les nouvelles technologies du traitement de l'information à des fins de gestion. Il est probable que cela aura constitué une certaine pression, subtile sans doute, sur ceux à qui s'adressait la proposition. D'autant plus que le gestionnaire, responsable au plan hiérarchique du secteur retenu, s'y montrait favorable et voyait dans l'expérimentation une occasion de développement pour les écoles qui y participeraient.

La prémisse contenue dans la proposition de changement associe la bureautique à l'avenir et établit une équivalence entre bureautique et efficacité. Sous l'aspect de sa formulation, elle ne se présente pas comme un jugement négatif sur la façon de gérer des directions d'école. Implicitement, elle dit tout simplement que les façons de faire pourraient être améliorées grâce au nouvel outil. Cette manière de dire laisse la possibilité de comprendre que, sans l'outil informatique, les acteurs à qui s'adresse la proposition de changement sont quand même efficaces compte tenu des moyens dont ils disposent et des contraintes auxquelles ils sont confrontés.

---

15 Notre examen constitue une analyse secondaire des données recueillies par Brunet (1989).

La prémisse semble avoir été acceptée par la plupart des acteurs concernés par la proposition. Il eut été difficile de refuser ou, même, de réfuter une telle prémisse. En premier lieu, en effet, la croyance aux potentialités que représente l'informatique de bureau pour l'avenir et celle affirmant son efficacité font partie d'un discours qui s'imposait dans la société au moment où la proposition était présentée et qu'à peu près personne n'osait questionner. De plus, l'efficacité est une valeur qu'un gestionnaire ne peut pas ne pas admettre.

En deuxième lieu, la prémisse était d'autant plus acceptable qu'elle ne constituait pas, de façon évidente, un jugement négatif sur la situation actuelle. Qu'en aurait-il été, par contre, si le gestionnaire-promoteur du changement avait plutôt mis de l'avant un énoncé du type : «l'informatique de bureau vous amènera à modifier vos pratiques de gestion»? Ou encore : «vos pratiques de gestion sont désormais dépassées; il vous faut les transformer»? La formulation de la prémisse a permis d'éviter ce type de piège!

Tout en acceptant la prémisse, la plupart des directions se sont empressées de prendre leur distance vis-à-vis de celle-ci en disant[16] que l'informatique de bureau, pour ce qui les concerne, ne devait pas nuire aux «relations humaines» devant caractériser leur style de gestion. Ces directions opposaient ainsi à l'affirmation indiscutable de l'efficacité, une autre affirmation, tout aussi indiscutable, voulant que les «relations humaines» soient fondamentales dans leur tâche. Cette affirmation traduisait une croyance tout à la fois bien enracinée et largement répandue dans la commission scolaire. En l'évoquant, les directions signifiaient qu'elles ne laisseraient pas la présence d'un micro-ordinateur dans leur bureau donner à leur personnel l'impression de le sacrifier. Ce recours à un principe de gestion préconisant les «relations humaines» se trouvait à neutraliser la contrainte trop pressante qui pouvait exister en provenance du premier énoncé au sujet de l'efficacité. Il équivalait en quelque sorte, au plan des prémisses, à un refus subtil de l'entièreté de la proposition. Les directions d'école ne voulaient pas changer une stratégie, celle des «relations humaines», qui s'avérait à leurs yeux gagnante dans le contexte où évoluait leur école.

16 Cette affirmation des directions d'école se situe au plan du principe. Manifestement, en effet, la proposition n'incluait pas la possibilité d'installer des micro-ordinateurs dans leur bureau.

La proposition de changement qui a été acceptée au terme de la consultation comprenait aussi un ensemble de règles et de conditions sur lesquelles tous se sont entendus très rapidement. À y regarder de près, il faut bien constater que cet ensemble équivaut aussi à un certain refus du changement. En effet, les conditions que les directions d'école ont fait valoir se résument à peu de chose près à ceci : garantissez-nous que le projet ne touchera pas à la situation actuelle. Les directions d'école exprimaient une résistance à tout changement qui, dans son processus et sa finalité, aurait eu pour effet d'affecter celle-ci.

En somme, la proposition de changement a suscité des résistances de la part des directions alors même que dans son intention elle devait améliorer l'efficacité de l'école. L'analyse des discours tenus par les différents protagonistes conduit d'ailleurs à constater que la proposition de changement est demeurée à toutes fins pratiques la propriété du gestionnaire-promoteur. Les directions d'école ne l'ont pas reprise à leur compte. Ce n'est qu'à l'étape de la mise en oeuvre du projet dans leur école que la plupart des directions joueront un rôle plus actif mais limité, celui consistant à présenter le changement à leur secrétaire et à voir en gros à ce que tout se déroule sans heurt.

Il faut comprendre que ces directions d'école demeuraient assez méfiantes vis-à-vis de tout changement en provenance de la commission scolaire. Elles avaient en effet appris d'expériences antérieures que ces changements étaient le plus souvent qu'autrement source de problèmes et que ce qui se passait en réalité dans leur mise en oeuvre correspondait rarement à ce qui avait été annoncé.

Dès lors, qu'est-ce qui fait que la proposition de changement a été acceptée? Le tableau 3 identifie les caractéristiques qui ont rendu cette proposition acceptable.

Tableau 3

Les caractéristiques qui rendent acceptable

la proposition de changement

	Caractéristiques
Gestionnaire/ promoteur	- crédibilité personnelle; - insistance et persévérance dans le projet; - utilisation d'un langage et de significations congruents avec la culture du milieu; - relation socio-affective positive avec les allocutaires.
Projet de changement	- sans effets non-désirés sur les pratiques des allocutaires; - possibilité d'utiliser le projet pour résoudre un problème de l'organisation; - prémisse contenant un référent indiscutable; - conditions de prise de décision d'implantation et de suivi conformes aux us et coutumes du milieu.

Ainsi qu'on le voit, si la proposition a été acceptée, c'est sans doute à cause de la crédibilité personnelle dont jouissait le gestionnaire-promoteur du changement et de l'insistance qu'il a mise à soutenir son projet. Complémentairement à cela, il faut noter qu'on ne retrouve pas, dans son discours, d'énoncés dépréciatifs au sujet des allocutaires. C'est aussi parce que l'arrivée de l'informatique de bureau n'a pas été vue par les directions d'école comme devant changer leurs pratiques de gestion. En effet, cette arrivée devait se réaliser en tenant compte de conditions qui conservaient le «statu quo» en ce qui les concernait à tout le moins. C'est enfin parce que ces directions pouvaient en même temps donner à la proposition de changement une signification qui n'était pas tout à fait celle entretenue par le gestionnaire-promoteur du changement.

Le discours de celui-ci montre, en effet, que l'informatique de bureau devait d'abord, à ses yeux, faciliter les communications entre les unités de la commission scolaire et entre les gestionnaires. Elle devait ensuite alléger l'intendance et surtout, avec le temps, modifier substantiellement les pratiques de gestion. Les dires et les comportements des directions d'écoles nous portent à croire qu'elles ont plutôt vu cette informatique comme un moyen d'améliorer l'efficacité de leur secrétariat. À cette époque, les écoles faisaient face à un sérieux problème de traitement des informations dû, entre autres, à la mise en oeuvre de l'informatique centrale de gestion et à une augmentation du volume des informations à fournir tant pour les fins de la commission scolaire que pour celles de l'école. Ce problème entraînait une pression constante sur les secrétaires en particulier. Les directions ne pouvaient ignorer que l'offre d'introduire l'informatique de bureau représentait une certaine opportunité de solutionner ce problème sans que le risque en soit trop grand. Il y avait donc un avantage à accepter la proposition dans la mesure où elle se présentait comme une solution au problème.

En restreignant la portée de la proposition de changement par la modification de destination qu'elles lui ont fait subir, les directions d'école se prémunissaient également contre les problèmes que pouvait leur occasionner ce changement. Le souvenir d'autres changements du genre, comme par exemple celui de la mise en oeuvre de l'informatique centrale de gestion, a sans doute conditionné en bonne part leur réponse.

Par ailleurs, la façon dont la plupart des directions d'école ont informé leurs secrétaires respectives du changement à survenir semble avoir été calquée sur la façon selon laquelle elles se conduisent habituellement dans ce genre de circonstances vis-à-vis de ce personnel. Ici aussi, il n'y a pas eu de changement.

Au total, la proposition finale de changement comportait une prémisse qui, tout en demeurant générale et non menaçante tant dans l'appréciation de la situation antérieure au changement que dans celle qui devait suivre, faisait appel à une valeur reconnue de tous dans l'organisation. Elle se complétait de conditions et de règles qui ont été acceptées par tous et qui se voulaient suffisamment précises pour que ceux à qui la proposition s'adressait n'y voient pas une menace à leurs façons habituelles d'agir. En somme, paradoxalement, elle se présentait aussi inoffensive que peut l'être une

menace. De plus, elle s'inscrivait dans une situation d'interaction où le promoteur laissait les allocutaires libres d'accepter sa proposition en même temps qu'était exercée sur ceux-ci une certaine pression implicite et subtile. La proposition a été adoptée.

Tout en acceptant la proposition, les directions formulaient aussi une prémisse tout aussi importante à leurs yeux, celle de la nécessité de ne pas modifier une façon de diriger valorisant les relations humaines. Il résulte de cette deuxième prémisse et des conditions sur lesquelles il y a eu entente, un certain refus de changement de la part des directions en ce qu'elles étaient directement concernées et une modification par elles de la destination du projet de façon à répondre à un problème vécu dans leur unité organisationnelle.

La stratégie du gestionnaire-promoteur du changement s'est révélée gagnante puisqu'au bout du compte, il y a eu expérimentation. Quant à la stratégie adoptée par les directions d'école, elle manifeste que leur réponse d'acceptation n'équivalait pas à l'acceptation d'un changement de leurs propres pratiques de gestion. Cette réponse signifiait plutôt une sorte de détournement de la proposition en vue de solutionner un problème tel que ces directions le définissaient. Il faut également constater que, si la valeur «efficacité» était partagée dans l'organisation, la signification qui lui a été donnée dans la situation examinée s'est avérée différente selon les acteurs.

CONCLUSION

L'examen qui vient d'être effectué d'un cas de changement à la lumière du propos théorique qu'il a servi à illustrer et à approfondir, demeure limité dans sa portée. Il permet néanmoins de tirer quelques conséquences relatives aux caractéristiques susceptibles de rendre une proposition de changement acceptable à ceux à qui elle s'adresse dans le prolongement des conditions déjà identifiées par Pitkin (1972).

De l'examen, se dégagent au moins deux caractéristiques qui semblent contribuer à rendre une prémisse acceptable :

- elle contient un référent auquel tous adhèrent;
- le référent, si souhaitable soit-il, ne doit pas venir en contradiction directement ou indirectement avec un autre référent dont la mise en cause chez les acteurs concernés est suscitée par le changement.

Par ailleurs, il ne faut pas prendre pour acquis que le référent a la même signification pour tous les acteurs concernés. Autrement, il y a un risque de méprise qui se répercutera dans la mise en oeuvre du changement.

Le cas montre bien aussi l'importance de l'entente qui doit intervenir entre les acteurs sur les règles et les conditions à respecter dans la mise en oeuvre du changement et dans ce qui en résultera au plan du fonctionnement de l'organisation. Ce faisant, il met surtout en relief le fait que le processus d'interaction qui se déroule à la période d'initiation du changement et qui porte sur le sens à donner à la proposition, sur sa portée et les effets à attendre du changement tout autant que sur les modalités à respecter dans sa mise en oeuvre, sert surtout à négocier, beaucoup plus qu'à clarifier, les avantages relatifs à en retirer. Il illustre aussi le fait que dans ce processus d'interaction, les allocutaires ne se limitent pas à réagir mais tentent de faire en sorte que le changement prenne une signification qui leur sied et devienne avantageux pour eux.

Les conditions formulées par Pitkin (1972) s'avèrent-elles suffisantes pour rendre la proposition de changement acceptable? Le cas examiné met aussi en évidence une autre condition. Celle-ci a trait à la manière dont est vécue habituellement au plan socio-affectif la relation entre le promoteur du changement et ceux à qui il s'adresse de même qu'à la manière dont cette relation s'actualise avec la proposition de changement. Entre autres, les messages implicites de même que les énoncés à caractère évaluatif qui sont souvent contenus dans une proposition de changement conditionnent la façon dont cette relation est vécue. Dans notre cas, il semble que l'acceptation de la prémisse ait été liée au fait qu'elle soit demeurée générale et qu'elle n'ait pas constitué un jugement négatif sur le comportement des allocutaires. De plus, l'ensemble de la proposition ne contenait pas d'autres énoncés explicitement ou implicitement dépréciatifs à propos de ces derniers. Ce sont là des indications particulièrement intéressantes.

Tout en permettant d'observer certaines manifestations de la résistance au changement, le cas étudié manifeste aussi la nature équivoque d'une réponse d'acceptation. Accepter un changement ne veut pas nécessairement dire y adhérer ou le prendre en charge. Peut-on aller jusqu'à dire, dans le cas examiné, qu'accepter signifiait ne pas refuser explicitement?

Plus largement, le présent texte révèle les potentialités de l'approche adoptée pour la compréhension de la vie organisationnelle. En effet, une telle approche, qui se centre sur le discours, montre en quoi l'exercice de la gestion est aussi et pour une large part pratique du discours. Elle permet de saisir l'univers des définitions que les acteurs construisent et entretiennent à propos des situations dont ils sont les protagonistes et qu'ils véhiculent dans leur agir. Elle explicite notamment certaines stratégies que les acteurs adoptent pour s'influencer et qui se manifestent tant par les modalités d'expression de leur discours que par ce qu'il exprime. Elle dévoile les possibilités tout comme les subtilités du jeu qui se produit dans la situation d'interaction et l'arrimage de celle-ci à son contexte. À cet égard, on y voit que la culture n'intervient pas comme un facteur externe aux acteurs et à la situation mais comme une réalité qui leur est immanente.

Références

AUSTIN, J.L. (1970). Quand dire c'est faire. Paris : Seuil.

BRUNET, J.-P., (1989). Le discours des administrateurs scolaires à l'occasion d'un projet bureautique. Montréal : Université de Montréal, thèse de doctorat inédite.

CHANLAT, J.-F. (1990). L'être humain, un être de parole. In IDEM (Ed.), L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées (pp. 33-36). Sillery, QC : Les presses de l'Université Laval et Éditions Eska.

COCH, L. et FRENCH, J.R.P. (1948). Overcoming Resistance to Change. Human Relations, 2, 512-532.

COLLERETTE, P. et DELISLE, G. (1982). Le changement planifié. Montréal, QC : Les Éditions Agence d'ARC Inc.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système. Paris : Éditions du Seuil.

GIRIN, J. (1990). Problème du langage dans les organisations. In J.-F. CHANLAT (Ed.), L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées (pp. 37-78). Sillery, QC : Les presses de l'Université Laval et Éditions Eska.

GRIZÉ, J.-B. (1985). Activités de langage et Représentations. In J.-F. Chanlat (Ed.), La rupture entre l'entreprise et les hommes (pp. 167-170). Montréal, QC : Québec/Amérique

JAQUES, E. (1951). The Changing Culture of a Factory. Londres : Routledge et Kegan Paul.

JAQUES, E. (1955). Social Systems as a Defense Against Persecutory and Depressive Anxiety. In M. KLEIN, P. HEIMANN et R. MONEY-KYRLE (Eds), New Directions in Psychoanalysis. Londres : Tavistock.

KETS DE VRIES, M. F.R. et MILLER, E. (1984). The Neurotic Organization. San Francisco : Jossey-Bass Pub.

LAWRENCE, P.R. (1970). How to Deal With Resistance to Change. In G. W. DALTON, P.R. LAWRENCE et L. GREINER (Eds), Organizational Change and Development (pp. 181-197). Homewood, IL : Irwin and Dorsey.

MAINGUENEAU, D. (1976). Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Paris : Hachette Université.

MENZIES, I.E.P. (1960). A Case Study in the Functioning of Social Systems as Defense Against Anxiety. Human Relations, 13, 95-121.

PAGES, M., BONETTI, M. DE GAULEJAC, V. et DESCENDRE, D. (1979). L'emprise de l'organisation. P.U.F.

PITKIN, H. (1972). Wittgenstein and Justice. Berkeley : University of California Press.

RAIMBAULT, M. et SAUSSOIS, J.-M. (1983). Organiser le changement dans les entreprises et les organisations publiques. Paris : Les éditions d'organisation.

WATSON, G. (1967). Resistance to Change. In IDEM (Ed.), Concepts for Social Change (pp. 10-25). NTL, Institute for Applied Behavioral Science, NEA.

Chapitre 3

Du couple satisfaction/insatisfaction au couple plaisir/angoisse: le management culturel

par

Claudine Baudoux

INTRODUCTION

> Pour vous montrer la différence entre le début comme directrice et la fin, mes deux dernières années, j'ai eu, je n'exagère pas, cinq cas parmi mon personnel enseignant qui ont fait une psychose, un, une psychose maniaco-dépressive, il y a eu une schizophrène, j'ai eu un paranoïaque. Je n'avais jamais eu ça avant. (Clotilde, pseudonyme, en entrevue de l'équipe Grade, 1990).

Depuis la dernière décennie qui consacre le succès du management japonais, les analyses de la culture des organisations foisonnent dans de nombreux ouvrages et articles. Ces analyses sont menées parfois dans un objectif d'accroissement des connaissances et d'analyse de phénomènes reliés au pouvoir, mais elles sont abordées, la plupart du temps, dans une optique prescriptive d'amélioration de l'efficacité. Dans ce dernier cas, elles peuvent être menées dans une perspective anthropologique ou de développement organisationnel. La perspective anthropologique sous-tend que la culture ne peut évoluer que très lentement : il s'agit alors de tabler sur les caractéristiques culturelles pour atteindre un meilleur rendement. Selon la perspective de développement organisationnel, on peut réorienter la culture organisationnelle. Pour cela, il faut en établir le diagnostic culturel dans un dessein de changement. Les théoriciens du développement organisationnel, comme Schein (1985) se sont d'ailleurs depuis peu réorientés vers l'analyse de la culture.

Quelle est la conséquence de ces changements de perspective managériale sur les individus? Rappelons que contrairement à ce que peuvent en dire la plupart des ouvrages, surtout américains, portant sur les organisations, l'organisation n'est pas un ensemble de structures, d'objectifs officiels, de contraintes, de budgets, de procédures, ou de personnels, dont on constate l'existence et dont on étudie les liaisons systémiques. Les organisations dites rationnelles ne relèvent pas de l'ordre des choses, elles dépendent en premier lieu de la subordination de certains groupes. Elles ne sont en réalité que le produit de rapports contradictoires entre groupes sociaux, entre organisations, entre l'organisation et l'État, entre l'organisation et son personnel ou entre les

personnels (Enriquez, 1986, Pagès, 1986, Ramanantsoa, 1986). Elles ne sont donc pas exemptes de désordres et de conflits, latents ou manifestes.

Pagès et al (1979), dans une tentative d'articuler le psychologique et le social, montrent en effet que l'entreprise hypermoderne développe un ensemble de médiations caractérisé par le développement de politiques et de pratiques qui ont pour objectif d'éviter que les contradictions n'éclatent en conflit ouvert. Ces médiations se définissent comme des politiques contradictoires dont le principe est de coupler de fortes contraintes à de forts avantages offerts à l'individu. On serait passé d'un système archaïque de contraintes extérieures à un système de violence douce, d'autonomie contrôlée, faisant une large part à l'intériorisation de l'idéologie de l'organisation. L'organisation exerce sur les personnels une emprise dont ils sont en même temps complices. Est-ce que le management culturel augmente ou atténue ce qu'il est convenu d'appeler désormais «l'emprise de l'organisation»? Pour tenter de répondre à cette question, il est impératif : 1) d'établir des distinctions entre divers courants managériaux; 2) d'établir ce qui distingue le management culturel d'autres types de management; 3) de vérifier dans quelle mesure les établissements d'éducation sont gérés culturellement; et 4) de discuter des conditions qui pourraient favoriser un changement culturel.

1- Typologie des analyses organisationnelles

Parmi les typologies produites sur la culture des organisations, Smircich (1983) donne au concept de culture trois sens différents : 1) comme variable antérieure, la culture sociétale imprègne la culture organisationnelle qui est le reflet des traits culturels de la société dans son ensemble; 2) comme variable structurale, elle se trouve sur le même plan de sous-système du système organisation que d'autres variables, telles la taille, la structure, les modes de contrôle et la technologie. C'est le cas où Thévenet (1984) dit que l'organisation «a» une culture; 3) comme métaphore, elle est utilisée pour décrire une organisation dans son ensemble. Dans ce cas, l'organisation «est» une culture au sens anthropologique du terme.

Firsirotu (1988) signale pour sa part qu'il existe trois types de culture : 1) la culture «charismatique» qui met l'accent sur le côté épique de l'organisation et sur son

caractère unique et qui utilise de puissants moyens de socialisation; 2) la culture de contingence qui est le reflet des environnements politiques, économiques et technologiques auxquels doit s'adapter l'organisation; 3) la culture comme reproduction pure et simple des valeurs de la société dans l'organisation.

Ces classifications ne permettent pas de répondre à la question de l'emprise que l'organisation exercerait sur les individus. C'est pourquoi nous avons établi, dans un effort de réflexion systématique, une classification rudimentaire au moyen de deux distinctions : 1) selon que les théories considèrent que la culture (sociale, d'organisation ou d'établissement) est isomorphique, en nécessaire cohérence ou harmonie, ou non, avec le social; 2) selon que les théories prennent seulement en considération la culture légitimée des dominants ou portent également leur attention aux autres cultures ou aux autres significations individuelles qui prévalent dans les organisations ou les établissements.

L'axe du culturel ou du socio-culturel

Est-ce que les théories envisagent la culture organisationnelle comme reproduction pure et simple de la société, en harmonie avec elles, ou est-ce qu'elles considèrent au contraire les organisations comme dotées d'une personnalité propre, éventuellement en conflit avec cette société? La majorité des théoriciens et théoriciennes des organisations (Argyris, 1964; Barnard, 1938; Bennis, 1966; Burns et Stalker, 1961; Crozier, 1964; Zalesnick et Moment, 1964; McGregor, 1966; Likert, 1961; Lawrence et Lorsch, 1973; Katz et Kahn, 1966; Kanter, 1977) considèrent que le domaine culturel et le domaine social forment un seul système, le système socioculturel, ou du moins supposent que les dimensions idéologiques et symboliques de l'organisation doivent être cohérentes avec les aspects socioculturels qui restent les plus déterminants. En revanche, d'autres, comme Geertz (1973), constatent que cet isomorphisme ne peut exister que dans des sociétés restées stables assez longtemps pour qu'une concordance existe entre le social et le culturel[1]. Selon cette perspective, la culture et le social sont

1 Ce qui justifie l'étude critique menée par Héléna Hirata (1984) sur les rapports entre famille et entreprise au Japon où seuls les modes d'organisation de la famille et les rapports prédominants dans le couple rendent possibles certaines pratiques de gestion de la main-d'oeuvre, comme le recours à des «couvents dortoirs» pour les jeunes filles travaillant dans des secteurs comme l'électronique.

considérés comme relativement indépendants. Dans ce courant se situent les théories des organisations qui mettent l'accent sur les différences qui existent entre aspects culturels de la société et des organisations ou qui mettent l'accent sur la dialectique de confrontation entre le politique (l'Étatique) et les forces sociales instituantes.

L'axe de la culture managériale ou d'un ensemble de cultures

La plupart des écrits classiques consacrés à la culture des organisations, mais également certains plus récents (Ouchi, 1981; Deal et Kennedy, 1985; Peters et Waterman, 1982, etc.), partent de l'hypothèse implicite selon laquelle les organisations ne possèdent qu'une seule culture, un seul réseau de significations, de catégories, de règles, de cadres de référence, de postulats partagés par leurs membres. Comme les acteurs de l'organisation habitent un même espace et communiquent entre eux, les postulats et les «allants de soi» manifestes ou relevant du non-dit, par exemple dans les tabous[2], sont considérés comme communs. Seule compte la culture des dirigeants dont la construction, une fois produite socialement, permet d'interpréter les événements au moyen de sa grille de significations.

D'autres parlent de sous-cultures, de contre-cultures, d'autres cultures ou de visions différentes pour désigner un réseau de significations propres à des groupes ou individus qui maintiennent ou qui cultivent une identité distinctive dans l'organisation. Ces chercheurs constatent que les significations diffèrent d'un niveau hiérarchique ou d'un département à un autre (Lévy, 1983; Aktouf, 1986), d'un sexe à l'autre (Symons, 1986; Enriquez, 1986; Zavalloni, 1986; Pagès, 1986), d'une classe d'âge, d'une origine ethnique à une autre, etc.

En réalité, même si le management culturel prend de nos jours une ampleur théorique considérable, les théories administratives ont toujours plus ou moins tenu compte des phénomènes culturels. C'est pourquoi nous pouvons proposer une typologie qui tient compte de courants théoriques plus anciens.

---

2 Les cadavres dans le placard, les problèmes d'indiscipline qui deviennent des problèmes personnels, la violence, etc.

GRAPHIQUE 1 : TYPOLOGIE DES ANALYSES DE LA CULTURE

Climat LIKERT	Actionnalistes SILVERMAN, DEROUET
	Stratégiques CROZIER & FRIEDBERG
EVAN, SCHNEIDER	Institutionnalistes LOURAU, LAPASSADE
SPRINGER & GABLE	Ethnométhodologues COULON
Développement organisationnel BENNIS	GOFFMAN, CICOUREL
	Multiréférentialistes ARDOINO, BERGER
SATISFACTION	***CRÉATION***
Management culturel	Contingence structurelle
WILKINS & OUCHI	MEYER & al. ALDRICH
DEAL & KENNEDY	LAWRENCE & LORSCH
PETER & WATERMAN	BURNS & STALKER
KILLMAN & al.	EMERY & TRIST
PLAISIR	***SOUPLESSE***
une culture	des cultures

1. 1 La recherche de la satisfaction

Le courant de la psychosociologie des organisations met l'accent sur l'étude du climat organisationnel tel qu'il est perçu par les membres d'une organisation, mais se contente de considérer la seule gestion managériale. Likert (1961), en particulier, a tracé à partir du style de gestion du manager ou du dirigeant scolaire un profil psychologique des organisations qui comporte quatre systèmes : autoritaire exploiteur, autoritaire paternaliste, consultatif et le plus efficace, participatif. Les chercheurs qui recourent au concept de climat organisationnel le considèrent comme une perception tenace et générale des attributs essentiels et du caractère du système organisationnel qui permet à l'individu d'interpréter les exigences de l'organisation et de comprendre ses propres interactions quotidiennes avec les membres de l'organisation (Evan, 1976; Likert, 1961; Schneider, 1975; Springer et Gable, 1980). La psychosociologie des

organisations affirme que les organisations doivent, dans leurs politiques, structures et processus, tenir compte du fait que l'individu tend à la satisfaction de ses besoins et veut même se réaliser dans son travail.

L'efficacité, qui passe par la compatibilité entre les individus et l'organisation, reste le souci majeur des théoriciens du développement organisationnel. À cette fin, les valeurs et les comportements qui entravent l'efficacité telle qu'elle est perçue par les dirigeants, devront être éliminés par le recours à des psychosociologues des organisations. Mais les théories relevant de la recherche de la satisfaction réduisent la complexité de la réalité sociale à une question de satisfaction reliée à l'efficacité. Les théories de la motivation se fondent sur une conception a-politique, a-historique et a-sociologique; elles se sont développées dans un contexte nord-américain qui exacerbe l'individualisme et la masculinité (Sievers, 1990). Plusieurs (Miller, 1976; Shakeshaft, 1989; Baudoux, à paraître) ont démontré, par exemple, le caractère réducteur et patriarcal des théories des besoins qui séparent sphère du travail et sphère privée.

1. 2 La recherche de la création

Ce courant prône la créativité des acteurs, mais avec une intensité ou une profondeur différentes selon les écoles. Les interactionnistes considèrent que la culture produit un noyau symbolique qui permet de prédire le comportement des individus situés dans un milieu social donné, en dépit de motivations et de buts divergents. Il n'y a donc plus ici de buts communs, de croyances partagées ou de perceptions communes. Cette prédiction des comportements est permise grâce à un noyau symbolique commun. Silverman (1970) signale que c'est l'interaction des participants d'une organisation qui crée et recrée les normes organisationnelles. Mais certains acteurs imposent parfois une définition particulière de l'organisation à d'autres acteurs qui doivent l'accepter de gré ou de force. D'autres (Derouet, 1984) voient l'analyse de la culture comme l'étude de la manière dont les acteurs construisent entre eux les liens sociaux de conflit et de coopération. La perspective actionnaliste considère qu'une organisation peut créer et maintenir son propre système de symboles et de significations indépendant du système social suite à une conjonction particulière de sa genèse, de son passé, de son propre contexte socioculturel, de sa technologie et de l'influence de ses anciens dirigeants.

Les tenants de l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) rappellent que l'acteur n'est pas déterminé par les contraintes organisationnelles. L'acteur garde une possibilité de jeu autonome qu'il utilise toujours plus ou moins selon les circonstances. Les institutionnalistes français (Lourau, 1970; 1978; Lapassade, 1978; Hess, 1980; 1984; Boumard, 1984, etc.) analysent, dans une optique à la fois plus politique et psychanalytique, la dialectique instituant-institué et le phénomène des implications. Le courant de la transanalyse de Lapassade (1978) affirme que la remise en cause de la réalité sociale instituée ne peut s'effectuer que par la libération de l'énergie instituante refoulée par le système institué. En revanche, le courant de la socioanalyse de Lourau (1978) ne se borne pas à célébrer la force instituante du désir. Il a pour ambition d'analyser le processus d'institutionnalisation qui aliène les forces instituantes en des formes qui les nient.

Les ethnométhodologues se situent en rupture avec la tradition sociologique qui cherche à établir comment les acteurs agissent dans des cadres préexistants et définis en dehors d'eux. Les ethnométhodologues tels Garfinkel (1967), Cicourel (1972), Goffman (1957; 1968; 1973; 1987), ou Coulon (1985) mettent l'accent sur la fabrication institutionnelle permanente des rapports entre les membres et l'organisation, sur le décodage, que tout groupe social est capable de comprendre et d'analyser, des pratiques quotidiennes ordinaires, par exemple celui des actions et interactions organisationnelles. Les ethnométhodologues recherchent les méthodes utilisées par les individus pour accomplir leurs actions, pour leur conférer un sens ou pour pouvoir survivre dans leur environnement.

Les multiréférentialistes, parmi lesquels Ardoino (1977) soulignent la nécessité de l'articulation vue comme paradoxale du psychisme et du politique dans une société qui se voudrait moins aliénée. Il propose une phénoménologie en acte, mettant en relief les ambiguïtés des attentes et des demandes des acteurs. Ardoino et Berger (1989) illustrent éloquemment ce propos dans leurs études de cas d'évaluations des universités où l'évaluation est assignée à résidence, morcelée et mutée en contrôle. Selon l'école multiréférentialiste, la lecture et l'interprétation des phénomènes culturels doit se faire selon une perspective multiréférentielle (Ardoino et Berger, 1984), c'est-à-dire selon

une lecture qui fait appel à une pluralité de référents, de champs disciplinaires, de modèles d'intelligibilité et de méthodologies.

1.3 La recherche de la souplesse

Selon l'école de la contingence structurelle, les organisations sont des systèmes socioculturels qui revêtent des formes variées parce qu'elles s'adaptent aux caractéristiques de l'environnement (Burns et Stalker, 1961; Lawrence et Lorsch, 1973; Perrow, 1965; Emery et Trist, 1965). Si la culture de l'organisation s'adapte aussi facilement à l'environnement, c'est qu'elle possède une certaine variété d'éléments présents dans sa propre culture susceptibles d'être utilisés selon les demandes de l'environnement. Même si Lawrence et Lorsch (1973) constatent l'existence de niveaux d'incertitude environnementale différents, les auteurs cherchent néanmoins à établir des lois destinées à rendre les organisations plus efficaces selon les caractéristiques qu'elles présentent. L'attitude la plus prisée chez les membres de l'organisation est dans cette optique la souplesse requise pour s'adapter continuellement aux «besoins» d'un environnement incertain.

1.4 La recherche du plaisir

Le courant culturel, appelé également stratégique radical, naît dans un contexte où l'accroissement des niveaux de formation et de compétence et où les préoccupations individualistes aboutissent, selon Lipovetzski (1987) au «surgissement d'un profil inédit d'individu dans ses rapports avec lui-même et son corps, avec autrui, le monde et le temps, au moment où le capitalisme autoritaire cède le pas à un capitalisme hédoniste et permissif». Les préoccupations nouvelles sont le plaisir et la qualité de la vie.

Les théoriciens du management culturel veulent augmenter l'efficacité organisationnelle par l'inculcation d'une idéologie maximisant des plaisirs de divers ordres, masquant les contradictions entre les principes professés et les demandes réelles. Le plaisir devient tel que l'on n'arrive plus à se passer du travail. L'organisation structure un lieu où trouver des réponses aux préoccupations d'identité. L'organisation dit qui nous sommes par rapport aux autres, quels rêves nous pouvons former pour le futur, répond au besoin de pouvoir des individus.

À cette fin, ce courant préconise d'inculquer une identité organisationnelle plus ou moins fortement selon la stratégie ou l'idéologie de l'organisation. Les différences éventuelles présentes chez les personnels sont vues non comme des richesses mais comme des déviations, comme une menace de dispersion des énergies. La culture de l'organisation ne peut être un ensemble de visions éclatées. La culture managériale est la culture d'organisation. Elle est articulée, elle est une base idéologique de décodage, d'interprétation, ou d'explication des comportements. Cette idéologie n'est pas une façon quelconque de penser, mais une façon conservatrice de penser, servant l'intérêt de ceux qui sont puissants dans l'organisation (différenciation de la gestion et de la main-d'oeuvre, ou entre unités, ou entre «sexes», ou entre ethnies, ou entre «races» ou entre niveaux d'enseignement, etc.).

2- Caractéristiques du management culturel

Comment distinguer cette nouvelle tendance managériale? La gestion culturelle des organisations possède en effet des caractéristiques propres, articulées entre elles, que nous allons détailler par comparaison avec celles des autres courants (voir tableau 1).

TABLEAU 1 : Comparaison des caractéristiques organisationnelles selon le courant managérial

caractéristiques	Satisfaction	Souplesse	Création	Plaisir
vision des personnels	objet	objet	sujet	objet
conflit	consensus; si conflit, changer les attitudes	résolution rapide des conflits	utilisation des conflits	canalisation des conflits et de l'agressivité
base de management	théorie des besoins	adaptation à l'environnement	diversité des acteurs liberté des acteurs	plaisir et angoisse
type de motivation	engagement	engagement	engagement et mise à jour implications	implication
contrôle	par adhésion aux objectifs par participation	contrôle différencié selon type de produit et environnement	rejet du contrôle dévoilement des demandes et des attentes des acteurs	intériorisation des contraintes et de l'idéologie
moyens de contrôle	sanction/ récompense	sanction/ récompense	rejet par déviance, transgression	fortes contraintes et forts avantages
récompenses cible	donnant-donnant le corps	donnant-donnant le corps	sens au travail l'imaginaire	gagnant-gagnant l'imaginaire domestiqué
type de symbolique	accent sur discours normalisé	accent sur discours normalisé	accent sur discours	accent sur signes et symboles
coûts psychologiques	stress, épuisement professionnel	stress, épuisement professionnel	conflit	psychopathologies
caractéristique de leadership	participation	technocratie	groupe	séduction

2.1 Vision des personnels

Est-ce que l'organisation considère les personnels de façon instrumentale, c'est-à-dire comme des moyens pour atteindre l'efficacité? Les courants qui recherchent la satisfaction ou la souplesse des individus se situent dans cette perspective. La souplesse est clairement visée en vue de l'atteinte de meilleurs résultats, alors que chez celui qui recherche la satisfaction, l'objectif d'efficacité est caché sous une enveloppe humaniste. Mais la satisfaction de l'individu n'est recherchée que dans la mesure où elle peut améliorer «la santé» de l'organisation, ou tout simplement maintenir son efficacité. Le courant qui préconise la création est le seul qui est favorable à une participation réelle, excluant toute forme de mystification et de manipulation. Dans cette perspective, l'individu, dans certaines conditions, peut être créateur d'histoire ou devenir sujet autonome (Castoriadis, 1975). Le courant culturel favorise la créativité des acteurs, l'utilise, mais en la domestiquant selon ses fins propres. L'organisation hypermoderne est construite pour faire croire à la personne à sa vocation de personne libre et créatrice alors qu'elle la met, comme le dirait Racine, «dans des fers» tellement exquis qu'elle en redemande.

2.2 Gestion des conflits

Le courant de la satisfaction prône le consensus. S'il y a conflit, les attitudes doivent être changées. On a dès lors recours aux spécialistes du développement organisationnel. Le courant qui recherche la souplesse préconise une résolution rapide des conflits dès qu'ils se manifestent afin de mieux maintenir les efforts de coopération. Le conflit se trouve à la base même du courant de la création, puisque les forces instituantes doivent s'opposer à l'ordre institué pour provoquer le changement. Le management culturel utilise les conflits et l'agressivité des individus à ses fins propres. Il s'agit dès lors, par exemple, de battre l'adversaire ou le rival et de faire reconnaître cette victoire (trophées, photo dans le journal interne, promotion, ...).

2.3 Les bases du management

Le courant qui recherche la satisfaction trouve ses bases théoriques dans les hiérarchies des besoins, qu'elles soient de Maslow, de McGregor ou de Herzberg ou de

leurs épigones. Le fait que les individus tendent à rechercher l'actualisation de soi justifie la nécessité de la participation et de la recherche d'un certain consensus lors de la prise de décision. Le courant qui prône la souplesse met l'accent sur la nécessité de recourir à des pratiques contingentes, variables selon les environnements. La personne y est considérée comme plastique et comme trouvant son intérêt dans cette adaptation comportementale aux caractéristiques environnementales. Selon ces deux courants, le sens que quelqu'un donne à son travail et à son existence sont vus comme deux éléments différents. Les questions reliées au sens de l'existence sont habituellement considérées comme un problème individuel et de nature privée (Baudoux & de la Durantaye, 1988).

Dans le courant de la création, l'acteur reste libre. Cette liberté s'engage dans des jeux, dans des alliances, où l'acteur tente d'augmenter sa marge de manoeuvre et de contrôler l'incertitude. Ces diverses libertés d'acteurs se conjuguent dans des relations de pouvoir. Les acteurs développent des stratégies utilisant leur créativité qui rendent passablement imprévisibles leurs comportements. Par ces stratégies, l'acteur crée le système (Crozier et Friedberg, 1977). Cette liberté peut s'exercer également dans le renversement de l'ordre établi (Lapassade, Lourau).

Ce qui caractérise le plus la gestion culturelle par rapport aux autres perspectives, c'est qu'elle fonctionne à la fois comme une machine à plaisir et à angoisse. Il faut, pour atteindre l'efficacité maximale, que le plaisir ressenti soit supérieur à l'angoisse. Ce qui est recherché, c'est de procurer aux individus des occasions de plaisir assez intense pour faire oublier les angoisses inhérentes au management culturel. En effet, l'organisation hypermoderne produit de l'angoisse (angoisse des contrôles, du caractère illimité et inatteignable des exigences, du caractère contradictoire des demandes). Angoisse également devant la pauvreté de la vie privée et des relations personnelles auxquelles il ne reste plus de temps à consacrer. Mais l'organisation procure des plaisirs variés et multiples, notamment les plaisirs narcissiques ou de type agressif, le plaisir de conquérir, de dominer, de se vaincre et de se dominer soi-même, d'être démiurge. Elle répond au besoin présent chez l'individu de donner (du temps, de la fatigue, des idées, du travail), et même, à un niveau plus inconscient, de «se donner»... Du moins jusqu'à ce qu'un événement inopiné (redéploiement, promotion ou poste permanent accordés

à un rival, congédiement, mise à la retraite), vienne faire craquer l'échafaudage, et souvent la personne elle-même qui voit son monde s'écrouler.

2.4 Type de motivations

Se pose dès lors la question éthique de l'utilisation des implications. Nous distinguerons les implications, qui sont souvent de nature non consciente, de l'engagement, qui est toujours conscient. Plusieurs théoriciens ont insisté sur l'engagement différentiel des individus à leur organisation (Etzioni, 1964; Zaleznick et Moment, 1964; Perrow, 1979; Ouchi et Jaeger, 1978). C'est Etzioni (1964) qui a le premier distingué trois types d'engagement des membres d'une organisation : 1) l'aliénation : les buts de l'organisation sont en grande partie contraires aux buts de ses membres; ce divorce provoque une dissociation entre membres et organisation; 2) l'engagement calculé : il y a une certaine convergence entre les buts individuels et ceux de l'organisation; mais cette convergence est constamment repensée, évaluée par les membres; 3) l'engagement moral : il y a une grande convergence entre buts de l'organisation et buts individuels et, par conséquent, un engagement des membres qui s'étend au domaine moral.

Ce modèle présente toutefois un caractère rationaliste dans la mesure où c'est un engagement relativement conscient auquel il est fait allusion. L'implication, contrairement à l'engagement, est opaque à la conscience et subie plutôt que choisie. De plus, il est nécessaire de recourir en ce qui concerne l'implication à la distinction établie par Ardoino (1982) entre les implications libidinales, tenant aux pulsions, fantasmes, aux tendances, aux motivations, à la mémoire des individus comme à leur inconscient, et les implications institutionnelles, socio-économico-politiques, liées aux positions sociales, aux statuts, aux appartenances, aux idéologies. Qu'en est-il de l'utilisation de l'engagement et des implications dans les quatre catégories que nous avons établies dans cette typologie?

Si pour les théoriciens de la contingence structurelle, c'est l'engagement conscient de personnes souples aux exigences de l'environnement qui est réclamé ou souhaité, les théoriciens du climat organisationnel ou du développement organisation-

nel affirment que c'est le leader qui crée la motivation ou la satisfaction des membres de l'organisation. Un leadership de style participatif a pour conséquence d'augmenter le degré d'engagement de l'individu dans ses prestations dans la mesure où le climat est agréable, et où il existe participation et communications ouvertes.

Le courant qui a recours à la création analyse la culture organisationnelle pour comprendre la variété des positions individuelles ou de groupes. Ce courant se préoccupe également des implications, mais de façon différente selon les écoles. Les multiréférentialistes rappellent que l'analyse de la culture doit mettre à jour les engagements et les implications des acteurs, y compris, des dirigeants. Les actionnalistes, constatant que l'organisation, en tant que lieu principal d'intervention dans les affaires collectives, tend à se substituer au politique, veulent faire de l'organisation un lieu de production identitaire qui donne un sens à la vie qu'on ne trouve plus ailleurs (dans les institutions ou idéologies traditionnelles). Ainsi, les membres d'une organisation publique ont parfois le désir de participer socialement à la création du sens de leur société par leur organisation (Ouellet, Poupart et Simard, 1988). Dans le courant culturel, l'implication recherchée ici est un autocontrôle des individus, une implication essentiellement non consciente, destinée à masquer les rapports de pouvoir.

2. 5 Le contrôle et ses moyens

Dans le courant qui recherche la satisfaction, le contrôle est obtenu par la recherche d'adhésion consciente, plus ou moins influencée, aux objectifs de l'organisation. Cette adhésion est obtenue par le recours à des mécanismes de consultation ou de participation. Elle est renforcée par un système de sanctions et de récompenses. Le courant qui prône la souplesse utilise également un système de sanctions et de récompenses. Il considère cependant que le contrôle doit s'exercer différemment selon le type d'entreprise. De plus, les oppositions internes entre les cultures des différents départements ou des différentes professions nécessaires dans un environnement incertain posent chez Lawrence et Lorsch (1973) le problème fondamental de l'importance relative qui doit être accordée à la question de la différenciation et de l'intégration internes.

Selon le courant qui opte pour la création, la véritable évaluation, qui se démarque du contrôle programmé par la hiérarchie, reste de l'ordre de la folie, de la pensée «à côté» : selon ce dernier, les groupes dits «de sages» devraient être remplacés par les «fous du roi». Postulant que les pratiques déviantes constituent un moyen de libérer l'énergie tenue prisonnière des corps par un système institutionnel, le courant de la création invite à la transe, à l'explosion, à la transgression sauvage, corporelle, dionysiaque, de l'ordre établi de Lapassade (1978). Selon les multiréférentialistes, la création sociale-historique se réalise grâce à un geste collectif mené par les acteurs. Dans cette optique, il faut examiner et remettre en question si nécessaire le projet politique de l'institution. Il faut également prendre en considération le non-transparent, tenter de comprendre, dans une démarche jamais achevée, comment différentes significations peuvent émerger selon l'appartenance des individus à des groupes spécifiques, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'organisation. C'est nommer des pratiques de pouvoir, de domination et de contrôle symbolique.

Le courant culturel s'inscrit dans une optique où, de plus en plus, les besoins de l'organisation en termes d'efficacité, et partant, de loyauté du personnel, ont pris le pas sur les besoins de participation et d'engagement des individus. D'autres modes de contrôle social s'avèrent nécessaires pour obtenir l'adhésion. Le contrôle s'exerce désormais à un cran plus serré, même si (ou parce que) les individus n'en prennent pas conscience. Ouchi (1981), ainsi que Killman et al (1985) rappellent que la gestion de la culture favorise un meilleur contrôle que les autres approches. La culture agit en effet comme principe unificateur et maintient la cohésion de clan au sein de l'organisation face à l'environnement. Les écrits où l'on considère que l'organisation «a» une culture supposent qu'on peut manipuler la culture comme la structure, qu'il n'existe qu'une seule culture partagée par les gestionnaires et la base. C'est le côté apparemment plus superficiel de la culture organisationnelle bien étayé par Symons (1986) qui sous-tend justement la proposition de Wilkins et Ouchi (1983) selon lesquels la culture organisationnelle peut être manipulée parce qu'elle n'a pas la profondeur des cultures sociétales.

On passe de l'univers du «donnant-donnant» propre aux courants de la satisfaction et de la souplesse à celui du «gagnant-gagnant» (Aubert, Enriquez, de Gaulejac, 1986). En effet, les théories administratives traditionnelles sont essentiellement fondées sur un schéma stimulus-réponse. Il s'agit de fournir à la personne des stimulations externes pour obtenir d'elle des réponses appropriées. Les formes de cette stimulation ont évolué, mais la logique est restée la même : celle de l'incitation comportementale. La logique du «donnant-donnant», fondée essentiellement sur des motivations financières et individualistes est remplacée par celle de l'adhésion culturelle, celle du «gagnant-gagnant». C'est la mise en place d'un processus de canalisation de l'énergie psychique individuelle dans laquelle la co-réussite de l'individu et de l'organisation est retenue comme la perspective fondamentale. Il ne suffit plus que la personne soit «avec» l'organisation, il faut qu'elle se fonde en elle (Messine, 1987) sur les plans économique et idéologique. Sur le plan économique, il y a fusion des intérêts entre l'organisation et l'individu. Puisque les dirigeants fournissent un environnement gratifiant, la personne n'a droit qu'à la réussite. Elle est «condamnée au succès». Tout le monde devient un joueur forcé de gagner même dans les plus mauvaises conditions (faire plus avec moins!). Sur le plan idéologique, la production de l'adhésion est recherchée dans la mise en place de projets d'entreprise ou éducatifs, qui tendent à cimenter les valeurs, les objectifs et les signes de communauté. Le fondement éthique de beaucoup de ces documents et leur ancrage dans un projet à finalité morale renforcent leur efficacité.

2.6 Cible

Ce qui caractérise également le management culturel par rapport aux autres courants, c'est que l'emprise de l'organisation exercée sur les individus se déplace du corps (soumission à des rythmes, à des règles) à l'imaginaire. Il ne s'agit plus en effet d'imposer un ordre de l'extérieur mais de susciter, de l'intérieur, l'adhésion de la personne à une logique d'organisation, à un projet collectif qui stimule son imaginaire et auquel elle s'identifie. L'imaginaire du courant de la création est tout autre. Il est véritable création non domestiquée de projets relevant de désirs collectifs.

2.7 Type de symbolique

Selon les courants de la satisfaction et de la souplesse, les organisations doivent grandir et subsister grâce à une identité organisationnelle bien définie et un système univoque de croyances. Il est dans cette optique impossible de poursuivre une politique organisationnelle à long terme sans une idéologie qui ne soit traduite dans des pratiques symboliques. Le langage reste un vecteur majeur de la symbolique. Des recherches ont montré que les dirigeants passent la majeure partie de leur temps à parler (Mintzberg, 1984). Ce temps consacré à la parole fait que les gestionnaires peuvent expliquer et analyser en détail les causes et les effets des événements. Ainsi, ils sont en mesure d'influencer, de convaincre, de manoeuvrer. Ils peuvent justifier et légitimer les actions passées, présentes et futures, camoufler qu'ils sont dépendants des subordonnés et des supérieurs (Aktouf, 1986). C'est pourquoi l'aptitude à communiquer recherchée chez le gestionnaire est idéologiquement fondée. Mais il s'agit d'une «langue de bois», d'un langage normalisé, «objectif», le langage du dominant détenteur de vérité et donc exempt dans sa formulation de contestation ou d'éléments de dénonciation véhémente (Bourdieu, 1982).

Le courant de la création s'appuie sur la notion d'indexicalité créée par Bar Hillel (1954) qui a constaté qu'il y a, dans le langage, coexistence plus ou moins harmonieuse entre une langue naturelle, polysémique, et de ce fait riche en significations, et un langage artificiel, savant, plus spécialisé, recherchant des formulations aussi univoques que possible (Ardoino, 1982). Ce courant met l'accent sur la nécessité de recours au langage, mais à un langage non normalisé, qui, bien que contaminé par la subjectivité, se révèle plus riche de significations contradictoires.

Ce qui distingue la gestion culturelle, c'est la prégnance d'éléments symboliques autres que la parole. Ces éléments mis en relief par les anthropologues peuvent être programmés par des «ingénieurs de la culture» : on crée de toutes pièces, et sans que les membres de la base en soient informés ou en aient conscience (Allaire et Firsirotu, 1988)[3] quelques cérémonies d'intégration, quelques rites d'initiation, voire quelques

---

3 Selon ces auteurs, les dirigeants qui veulent obtenir des changements radicaux doivent recourir à une métastratégie, c'est-à-dire à un plan d'action tacite et non officiel que la direction a l'intention de mettre en oeuvre.

slogans ou mythes construits et planifiés. Le mythe est d'ailleurs du plus grand intérêt pour le gestionnaire. Il arrive parfois des cas où existe une incompatibilité ou des contradictions entre des principes éthiques affirmés par l'organisation et les exigences de situations concrètes. Ces contradictions sont résolues par l'emploi de mythes médiateurs qui servent de justification aux groupes dominants (bonne entente entre les gens, neutralité des procédures, méritocratie, excellence de l'enseignement, etc.).

2.8 Coûts psychologiques

Le courant de la création issu de l'autogestion pédagogique n'est pas exempt de coûts psychologiques. Les pratiques d'intervention sont souvent menées de façon externe et fracassante, «sauvagement révélatrices et subversives : Zorro tuait le père et s'en allait...et tant mieux ou tant pis pour la veuve et l'orphelin» (Lecointe et Rebinguet, 1990: 21). Les rancunes tenaces peuvent être le prix de ce dévoilement de l'inconscient institutionnel et de rapports de pouvoir entre les acteurs.

Avec la gestion culturelle, les limites humaines sont effacées par ces mots d'ordre d'excellence ou de qualité totale. Il faut que la personne donne toujours plus et fasse toujours mieux, qu'elle aille toujours au-delà de ce qui est formellement demandé (horaires de plus en plus lourds, vacances écourtées ou reportées). La conséquence de la gestion culturelle est une modification du coût psychologique assumé par l'individu. On passe ainsi du stress ou de l'épuisement professionnel (pathologies induites par des systèmes simples, reposant sur une logique claire comportant la nécessité de faire face aux exigences de la situation de travail) à l'angoisse (caractérisée par le flou des demandes comme celle de «qualité», par l'incertitude de l'individu qui peut connaître l'échec même en croyant bien faire ou qui peut connaître le succès en ne faisant rien du tout). La personne est sans cesse renvoyée à elle-même dans une tension permanente entre son Moi et son Idéal du Moi. Mais cette l'angoisse, qui résulte d'un conflit intrapsychique, est justement le fondement du management culturel, c'est l'énergie psychique nécessaire à la réalisation des objectifs de l'organisation.

De plus, l'organisation hypermoderne est empreinte de contradictions. Il existe entre autres un écart entre l'idéal du consensus proposé par le discours et la réalité d'un

fonctionnement qui met en concurrence les uns avec les autres. On encourage officiellement le travail en équipe, mais l'évaluation reste individuelle. On propose un idéal de qualité dans une organisation dominée par l'appréhension quantitative des résultats. On exige l'intégration de chacun à l'organisation, ce qui est en contradiction avec l'idéalisation de celle-ci. Ces demandes contradictoires créent de l'incertitude, de l'insécurité, du ressentiment et de l'anxiété. On assiste alors comme à un dédoublement de personnalité, en grande partie inconscient, qui n'est qu'un mécanisme d'adaptation à l'univers du double langage[4].

2.9 Type de leader

Alors que le courant adepte de la satisfaction recherche un leader participatif, habile en relations humaines, et que le courant qui prône la souplesse recherche un expert, un leader technocratique, le courant qui recherche la création suppose des forces instituantes regroupées. Dans le management culturel, la personnalité du leader masculin doit intégrer le modèle masculin phallique (chef ou Dieu) et le modèle du féminin traditionnel : la capacité à bien parler, à convaincre, sourire et séduire. Le temps n'est plus au leader qui commande, mais à celui qui séduit, persuade, charme, anime, et transcende les rôles de sexe. Cette attente serait apparemment présente dans le recrutement des cadres masculins des écoles au cours de la dernière décennie (Baudoux, 1991a). Quant au leader féminin, ce sont les caractéristiques «féminines» qui sont favorisées lors de la sélection, même si, une fois en poste, on s'attend à ce qu'elles se conduisent «comme des hommes» (Baudoux, 1991b).

3- La gestion culturelle dans les établissements éducatifs

Est-ce que les caractéristiques de la gestion culturelle, issues d'organisations relevant pour la plupart du secteur privé dont le but est la recherche du profit, peuvent s'appliquer sans nuances au domaine de l'éducation? Nous pensons que la gestion culturelle constitue une tendance porteuse déjà à l'oeuvre par exemple dans certaines catégories d'emploi ou dans des institutions comme certaines universités, et semble

4 Voir les travaux de Dejours, d'Aubert, de de Gaulejac, d'Enriquez.

vouloir se constituer dans les commissions scolaires. Ce type de gestion touche principalement les personnels qui jouissent d'une certaine latitude dans leur travail : cadres d'établissements, personnel d'enseignement et de recherche dans les universités. Quelques exemples : le nombre d'heures que les cadres consacrent à leur travail aux dépens de leur vie privée, les pratiques d'accueil des nouveaux membres du personnel de plus en plus longues et sophistiquées, l'exigence de loyauté vis-à-vis de l'organisation ou du clan comme critère de sélection, des pratiques de sélection qui permettent de choisir des individus conformes à la culture organisationnelle (voir plus loin le texte de Barnabé), pratiques qui participent de la reproduction homosexuelle et homosociale décrite par Kanter (1977). Le mode de gestion culturelle a recours en effet à divers stratagèmes comme la cooptation. Cette cooptation se réalise par les «mentors» : le recrutement de personnes que l'on connaît bien et qui nous ressemblent permettant un mode de vie clanique. Le recrutement prend la forme d'un parcours initiatique parsemé de tests, de provocations et de mises en situations critiques et où les membres de la hiérarchie prennent une part de plus en plus grande (Thévenet, 1986). C'est ce qui explique peut-être la tendance récente à ouvrir de plus en plus de postes temporaires de direction, sorte de mise à l'essai ou de rite d'initiation (Baudoux, à paraître).

Parallèlement, les contradictions dans les demandes s'amplifient : les cadres sont sollicités non seulement à des tâches diverses qui réclament des habiletés diverses, mais ils ou elles se trouvent dans l'obligation soit de comprimer le temps accordé à certaines tâches, soit de prolonger les heures passées au travail. La culpabilité ressentie par des personnes qui ont un grand souci de perfection est souvent le fruit du caractère inatteignable de ces demandes : comment exceller en tout?

Autre trait de la gestion culturelle : la rivalité correspondant aux plaisirs de type agressif a tendance à prendre davantage de place que la coopération : on multiplie les trophées, les cérémonies où l'on décerne des récompenses, les signes de reconnaissance, les tribunes prestigieuses... Les universités multiplient les plaisirs de type narcissique : reconnaissance locale et internationale, présence dans les médias. Les activités de recherche favorisent chez les professeures et professeurs l'impression

d'être démiurges par la création de toutes pièces des connaissances nouvelles[5]. Il existe de plus dans certaines universités cette philosophie du gagnant-gagnant où l'institution valorise ses membres en retour d'une production remarquée.

Certes, plusieurs tentatives plus ou moins conscientes sont menées au cours des dernières années pour introduire la gestion culturelle dans les écoles primaires et secondaires : les cercles de qualité ou leurs équivalents, le slogan de la qualité totale ou de l'excellence de l'enseignement. (voir plus loin le texte de Moisset et Plante). Au niveau des symboles, il est aisé de constater la multiplication d'épinglettes, de chandails identifiés au nom de l'établissement, les oeuvres d'art destinées à symboliser les fins poursuivies, le retour à divers rites d'intégration, d'initiation et de passage, la production de «bibles» ou projets d'organisation contenant les principes éthiques à respecter, le recours à certains mythes : méritocratie, égalité, etc. Mais la condition fondamentale de la gestion culturelle, c'est-à-dire l'existence de plaisirs supérieurs à l'angoisse est-elle réalisée? Pour tenter de répondre à cette question, je me baserai sur diverses recherches et études consacrées au corps enseignant des commissions scolaires (Conseil supérieur de l'Éducation, 1984; Toupin, Lessard, Cormier et Valois, 1980 et 1982; Commission des enseignantes et enseignants des commissions scolaires, 1987; Houle et Tissot, 1989; Dumont, 1990; Berthelot, 1991; Payeur et David, 1991; Carpentier-Roy, 1991;), ainsi qu'à certains résultats tirés de mes propres recherches à propos des personnels enseignant et de direction (Baudoux, à paraître).

Les nouvelles pratiques qui ont cours dans le monde scolaire semblent contribuer ou tout au moins se situer parallèlement à la détérioration de la santé mentale que le corps enseignant a connue au fil des ans et qui a été constatée par Larouche (1978). La citation en exergue que nous avons obtenue d'une directrice nouvellement à la retraite et sans que le contexte de l'entrevue ne porte directement sur cette question semble montrer l'émergence de difficultés au niveau de la santé mentale chez certains

---

5 Il est intéressant de noter que les personnes qui se plaignent du peu d'importance accordé à la fonction d'enseignement dans les universités affirment que la situation pourrait être corrigée en accordant à cette tâche plus d'importance lors de promotions. Si la fonction de recherche est privilégiée par le personnel enseignant, ce qui reste à prouver, ne serait-ce pas qu'elle procure des plaisirs narcissiques plus ou moins avouables?

membres du personnel enseignant (voir également Berthelot, 1991; Payeur et David, 1991; Dumont, 1990). On compte environ 5 % du personnel enseignant du primaire et du secondaire (Berthelot, 1991; Payeur et David, 1991)[6], qui avouent éprouver «souvent» des difficultés au niveau de leur santé mentale. Même s'il ne s'agit que d'une minorité, cette minorité est trop considérable. En ce qui concerne les cas de sentiment de fatigue ou de maladie reliée au travail (Berthelot, 1991), c'est alors entre 30 et 40 % du corps enseignant de ces ordres d'enseignement qui sont touchés.

Nous avons relevé que le personnel enseignant des commissions scolaires se dit plus souvent stressé que le personnel de direction (Baudoux, à paraître). Au primaire, 58 % des enseignants et 49 % enseignantes se disent stressés au travail, alors que 32 % des directeurs et 40 % des directrices se retrouvent dans cette situation. La situation est encore plus critique au secondaire : 64 % des enseignants et 60 % des enseignantes connaissent le stress, alors que 32 % des directeurs et 42 % des directrices connaissent ces difficultés.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène : 1) le peu de reconnaissance sociale accordée au personnel enseignant; 2) l'organisation du travail; et 3) les contradictions inhérentes au mode de gestion des dernières années tributaire des politiques gouvernementales. Le peu de reconnaissance constitue un obstacle de taille, un frein puissant à la gestion culturelle des établissements. Ce peu de reconnaissance perçu par le personnel enseignant est autant d'origine interne (gestionnaires) qu'externe (parents, élèves du secondaire, public en général). Le corps enseignant reproche aux gestionnaires de ne pas le respecter (pas de consultation lors de changements de structures ou de méthodes, lors l'élaboration du contenu des journées pédagogiques), de ne pas le valoriser (silence lors de négociations au sujet de sa compétence, reproche de vieillissement), de l'infantiliser (mise en doute de la parole de l'enseignant en cas de congé, absence de participation aux organes de décision, pas de décision dans le choix des volumes).

Selon nos résultats, le personnel enseignant souffre d'un manque de reconnaissance (Baudoux, à paraître). Au primaire, 67 % des enseignants et 75 % des enseignan-

6 Ceci est un minimum puisque certains cas sont évacués du système...

tes ne se considèrent pas comme reconnus à leur juste valeur. Le personnel de direction a la même impression de lui-même, mais dans une proportion de beaucoup inférieure : 16 % des directeurs et 19 % des directrices. Au secondaire, la situation se détériore, mais pour le personnel enseignant seulement : 80 % des enseignantes et 75 % des enseignants disent ne pas être reconnus à leur juste valeur, alors que 12 % des directeurs et 19 % des directrices sont de cet avis.

Autre facteur de démobilisation : l'organisation du travail. Le corps enseignant perçoit une absence de structures qui favorise les échanges entre collègues. Cette absence de collaboration entraîne l'isolement et une culpabilisation individuelle en cas de problèmes, une démobilisation et un repli sur la classe qui devient le seul lieu de plaisir du personnel enseignant (Toupin, Lessard, Cormier et Valois, 1980 et 1982; Carpentier-Roy, 1991). De plus, il règne une certaine rigidité de l'organisation scolaire au secondaire. L'organisation du travail, «spécialisée, contrôlante et déqualifiante», crée des rapports hiérarchiques parfois autoritaires et bureaucratiques (Carpentier-Roy, 1991). L'absence de prise en compte réelle des idées du personnel enseignant crée un certain sentiment d'impuissance qui n'est pas relié à l'acte d'enseigner mais bien aux conditions organisationnelles qui le sous-tendent.

Peu à peu, le personnel enseignant constate une perte de pouvoir et d'autonomie : absence d'autonomie dans choix des volumes, dans les méthodes, lors des journées pédagogiques. Il y a amplification de procédures de contrôle des personnels, qu'elles s'appellent supervision pédagogique ou évaluation de l'enseignement. L'évaluation directe (supervision) ou l'évaluation indirecte (taux d'échecs) entraîne une certaine anxiété parce qu'elle sous-tend un questionnement au sujet de la compétence des membres du personnel enseignant. De plus, l'augmentation de l'anxiété est liée aux changements continuels de programmes qui risquent de produire le sentiment d'incompétence (Carpentier-Roy, 1991).

Une comparaison que nous avons menée selon le sexe entre le personnel enseignant et le personnel de direction des commissions scolaires indique qu'alors que peu de directeurs et de directrices du primaire (respectivement 4 % et 5 %) constatent

ne pas avoir de pouvoir au travail, 26 % des enseignants et 29 % des enseignantes sont de cet avis en ce qui les concerne. Au secondaire, on constate sensiblement la même situation : 25 % des enseignants et 21 % des enseignantes affirment ne pas avoir de pouvoir au travail, comparativement à 2 % des directeurs et à 3 % des directrices (Baudoux, à paraître). Ce sentiment de non-reconnaissance présent chez un quart du personnel enseignant, de même que le fait qu'il se perçoive comme un simple exécutant constituent une attaque à l'identité professionnelle ressentie comme la source la plus importante d'angoisse (Carpentier-Roy, 1991).

Au cas où le discours interne valorise le personnel enseignant, cette valorisation semble entrer en contradiction avec des politiques de gestion qui appliquent les directives du ministère de l'Éducation. Ces contradictions augmentent : au fil des ans, il y a eu une demande de productivité accrue malgré le resserrement des moyens et la précarisation des emplois. L'acte d'enseigner n'est pas exempt lui-même de contradictions internes : contradiction entre l'idéal de l'enseignement manifesté par le cops enseignant et celui, qui semble à ses yeux plus mercantiliste et productiviste du système scolaire. Il semble exister un conflit éthique entre le personnel enseignant et les gestionnaires, ces derniers accordant à leur avis plus d'importance au paraître, à la performance, au respect des budgets par rapport aux objectifs de formation (Carpentier-Roy, 1991). Il existe également des contradictions entre les demandes et attentes des différents acteurs, par exemple, des exigences différentes de la part des parents francophones et allophones en ce qui concerne la pédagogie à adopter; des contradictions sur l'opportunité de taire ou de mettre à jour des manifestations de violence à l'école. Toutes ces caractéristiques font en sorte qu'il est opportun de se poser la question : la gestion culturelle est-elle possible dans le système scolaire où l'angoisse est plus présente que le plaisir?

4- Conditions de changement

Une autre question pertinente : la gestion culturelle est-elle souhaitable? Il semble que oui puisque l'introduction de programmes d'accès à l'égalité, qui reste une

des manifestations de gestion culturelle des plus patentes au cours des dernières années, est un exemple d'un changement social possible. À quelles conditions le changement est-il possible?

À nos yeux, la perte de sens accordé au travail est reliée, comme on l'a vu, à l'organisation du travail, au développement, depuis les années 1970, de la différenciation des tâches et de la différenciation des groupes sociaux, et partant, à l'accroissement des pratiques de contrôle et à des pratiques conservatrices de recrutement de personnel (voir Barnabé plus loin). Même si, semble-t-il, la métaphore qui décrit bon nombre d'écoles est celle de la famille (Owens et Steinhoff, 1989)[7], il faut rester prudent à propos de l'interprétation de cette métaphore. Aktouf (1990) a montré en effet que ce sont les dirigeants d'entreprises où règnent anomie et hostilité qui ont davantage la conviction de former une famille, d'oeuvrer pour le bien de l'ouvrier, d'être unis et soudés.

Nous pensons qu'il n'y a d'identité possible au travail que s'il y a réhabilitation de soi en tant que sujet. Il faut non seulement que l'exercice des pouvoirs de gestion soit réellement partagé et exercé (voir Moisset plus haut) et ce, à tous les niveaux de l'organisation, mais également que le souffle mobilisateur ne soit pas porté essentiellement ou nécessairement par la hiérarchie. Cela signifie également que toute métastratégie culturelle visant à impliquer les personnes sans qu'elles en prennent conscience est à rejeter.

On ne peut changer la culture en se contentant de slogans. Il faut agir sur des situations concrètes : les actions, les décisions, le système de gestion ou l'organisation du travail, de telle sorte que ces pratiques soient porteuses de valeurs, de symboles, d'un sens différents. Nous pensons en effet qu'il est possible de faire évoluer la culture organisationnelle à la condition, et à la condition seulement, que les symboles soient porteurs d'une véritable réalité organisationnelle et non porteurs de mensonge ou de camouflage. Par exemple, les programmes d'accès à l'égalité répondent-ils à une véritable volonté de changement social ou sont-ils implantés dans certains cas pour des

---

7 Qui est souvent l'image de la famille mythique traditionnelle où les rôles sont répartis selon le sexe et où règne l'harmonie la plus parfaite.

raisons d'ordre politique? Certaines institutions d'enseignement qui ont durement négocié avec le gouvernement les fonds nécessaires au diagnostic du personnel de leur organisation, diagnostic qui relevait pourtant de leur responsabilité, croyaient-elles vraiment aux mérites de ces programmes? De même, comment prendre au sérieux cette volonté officielle d'égalité des sexes dans le cas où certaines polyvalentes créent pour les représenter une oeuvre qui ne représente que l'élève masculin? Le symbolique doit correspondre aux structures et aux pratiques sociales présentes dans l'organisation. S'il y a adéquation entre d'une part les politiques, les pratiques et d'autre part, la symbolique, si ces éléments se confortent mutuellement, la culture peut effectivement évoluer sinon se transformer radicalement (Baudoux, 1988).

La gestion culturelle suppose comme conditions de réalisation l'autonomie professionnelle, la responsabilité, la collégialité, la décentralisation et la démocratisation de l'organisation scolaire (Toupin, Lessard, Cormier et Valois, 1980 et 1982). Mais il faudra avant tout refaire l'image sociale du personnel enseignant, lui prévoir une place dans les structures du pouvoir, le consulter lors de changements de programmes ou de leur évaluation, faire appel à la créativité du personnel enseignant, permettre la mise sur pied d'un espace entre collègues qui favorise le passage de la situation d'exécutants à celle de sujets (Carpentier-Roy, 1991).

Références

AKTOUF, O (1986). La parole dans la vie de l'entreprise : faits et méfaits. Gestion, novembre, 31-37.

AKTOUF, O. (1988). La communauté de vision au sein de l'entreprise : exemples et contre-exemples, dans La culture des organisations, G. L. Symons (Éd.), Questions de culture, no17, Québec : IQRC, 71-98.

AKTOUF, O. (1990). Le symbolisme et la «culture d'entreprise», dans J-F. Chanlat (Éd.). L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées. Québec/Paris , Presses de l'Université Laval et ESKA, 553-588.

ALLAIRE, Y, FIRSIROTU, M. (1988), Révolutions culturelles dans les grandes organisations; la gestion des stratégies radicales, dans H. Abravanel et al. La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques, Montréal : Gaetan Morin, 197-226.

ARDOINO, J. (1977). Éducation et politique. Paris : Gauthier-Villars.

ARDOINO, J. (1982). Le sens de l'analyse. Pratiques de formation-Analyses, no4, décembre, 59-87.

ARDOINO, J. (1986). Évaluation et production de sens, dans Milieux et évaluation, C. Baudoux (Dir.), Cahiers de l'ACFAS no42, 67-80.

ARDOINO, J., BERGER, G. (1984). IFEF. Propositions pour la définition d'une pratique de formation. Pratiques de formation-Analyses, no8, décembre, 133-135.

ARDOINO, J., BERGER, G. (1989). De l'évaluation en miettes à l'évaluation en actes, Paris : ANDSHA.

ARGYRIS, C. (1964). Integrating the Individual and the Organization. New York : Wiley.

AUBERT, N., ENRIQUEZ, E., DE GAULEJAC, V. (1986). Le sexe du pouvoir. Paris : Desclée de Brouwer.

BAR-HILLEL, Y. (1954). Indexical Expression. Mind, 63, 359-379.

BARNARD, C. I. (1938). The Functions of the Executive. Cambridge, (Mass.) : Harvard University Press.

BAUDOUX, C., de la DURANTAYE, C. (1988). La femme de l'organisation. Québec : Presses de l'Université du Québec.

BAUDOUX, C. (1988). Où il sera question d'héroïnes..., dans Féminisation et masculinisation de la gestion, C. Baudoux (Éd.), Québec, Université Laval, Cahiers de recherche du GREMF no29, 215-236.

BAUDOUX, C. (1991a). Les cadres de l'avenir : des androgynes? Gestion, vol. 16, no1, 33-40.

BAUDOUX, C. (1991b). La gestionnaire féminine, masculinisée ou féministe radicale : les stratégies des directrices d'école, dans Prendre sa place : les femmes dans l'univers organisationnel, C. Simard et I. Lépine (Éds.), Montréal : Agence d'Arc, 221-260.

BAUDOUX, C. (1992). Les théories en administration : des visions souvent réductrices, dans R. Mura (Éd.), Critiques féministes des disciplines, Québec, Université Laval, Cahiers du GREMF, .

BAUDOUX, C. (à paraître). La discrimination systémique à l'oeuvre : le cas des commissions scolaires et des cegeps.

BENNIS, W. G. (1966). The Coming Death of Bureaucraty. Think Magazine, nov-déc., 30-35.

BERTHELOT, Michèle (1991). Enseigner : qu'en disent les profs? Québec, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.

BOUMARD, P. (1984). Enjeux épistémologiques de la démarche implicationnelle, actes du colloque de l'AECSE. Paris : AECSE.

BOURDIEU, P. (1982). Ce que parler veut dire. Paris : Fayard.

BURNS, T., STALKER, G. M. (1961). The Management of Innovation. Londres : Tavistock.

CARPENTIER-ROY, M-C. (1991). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. Québec : CEQ.

CASTORIADIS, C. (1975). L'institution imaginaire de la société. Paris : Paris : Le Seuil.

CICOUREL, A. V. (1972). Cognitive Sociology : Language and Meaning in Social Interaction. Harmondsworth : Penguin.

COMMISSION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DES COMMISSIONS SCOLAIRES (1987). Le vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Synthèse de 17 entrevues de groupe. Québec : CEQ.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984. La condition enseignante. Québec, Éditeur officiel.

CORBETT, H. D., FIRESTONE, W. A., ROSSMAN, G. B (1987). Resistance to Planned Change and The Sacred in School Cultures, Administrative Education Quarterly,.....

COULON, A. (1985). L'affiliation institutionnelle à l'université. Pratiques de formation-Analyses, no9, avril, 137-147.

CROZIER, M. (1964). Le phénomène bureaucratique. Paris : Le Seuil.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système. Paris : Le Seuil.

DEAL, T. E., KENNEDY, A. A. (1985). Corporate Cultures : The Rites and Ritual of Corporate Life. Don Mills (Ont.) : Addison-Westley.

DEJOURS, C. (1990). Nouveau regard sur la souffrance humaine dans les organisations, dans J. F. Chanlat (Éd.), L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées, Québec et Paris : Presses de l'Université Laval et ESKA.

DEROUET, J-L. (1984). Acteurs, organisations, cultures. Paris : INRP, décembre.

DUMONT, D. (1990). Le syndrôme d'épuisement professionnel chez les enseignants du primaire et du secondaire. Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise.

EMERY, F. E., TRIST, E. L. (1965). The Causal Texture of Organizational Environment. Human Relations, vol. 18, 21-32.

ENRIQUEZ, E. (1986). Le pouvoir et son ombre sexuelle, dans Le sexe du pouvoir, N. Aubert, E. Enriquez, et V. de Gaulejac.(Éds.), Paris : Desclée de Brouwer, 380-390.

ETZIONI, A. (1964). Modern Organizations. Englewood Cliffs, (N. J.) : Prentice-Hall.

EVAN, W. (1976). Organization Theory. New York : Wiley.

FIRSIROTU, M. (1988). Comment les facteurs de contingence façonnent la culture d'une organisation : le cas du Canadien national, La culture des organisations, G. L. Symons (Éd.), Questions de culture, no14, 99-140.

GARFINKEL, H. (1967). Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, (N. J.) : Prentice-Hall.

GEERTZ, C. (1973). The Interpretation of Cultures. New York : Basic Books.

GOFFMAN, E. (1957). The Characteristics of Total Institutions, dans Symposium on Preventive and Social Psychiatry, Washington, D. C. : Walter Reed Army Institute of Research, 15-17.

GOFFMAN, E. (1968). Asiles. Minuit.

GOFFMAN, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne, 2 vol., Paris : Minuit.

GOFFMAN, E. (1987). Façons de parler. Paris : Minuit.

HESS, R. (1980). La sociologie d'intervention. Paris : PUF.

HESS, R. (1984). L'implication créatrice. Actes du colloque de l'AECSE. Paris : AECSE.

HIRATA, H. (1984). Vie reproductive et production : famille et entreprise au Japon. Le sexe du travail. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 191-205.

HOULE, E., TISSOT, F. (1989). L'épuisement professionnel chez les le personnel enseignant : revue de littérature. Québec : CEQ.

KANTER, R. M. (1977). Men and Women of the Corporation. New York : Basic Books.

KATZ, D., KAHN, R. (1966). The Social Psychology of Organizations. New York : Wiley.

KILLMAN, R. H., SAXTON, M. J., SERPA, R.. et al. (1985). Gaining Control of the Corporate Culture. San Francisco : Jossey Bass.

LAPASSADE, G. (1978). Bref historique de l'analyse institutionnelle. Pour, nov.-déc., 62-63.

LAROUCHE, V. (1978). La satisfaction des enseignants de l'Alliance des professeurs de Montréal. Montréal, Université de Montréal, École des relations industrielles.

LAWRENCE, P. R., LORSCH, J. W. (1973). Adapter les structures de l'entreprise. Paris : Éditions d'organisation.

LESSARD, C. (1990). Statut des enseignants : quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution, dans F. Dumont et Y. Martin (Éds.), L'éducation 25 ans plus tard! et après? Québec, IQRC, 321-352.

LÉVY, A. (1983). Organisation et discours. Connexions, 39, 21-46.

LIKERT, R. (1961). New Patterns of Management. New York : McGraw-Hill.

LIPOVETZSKI, G. (1987). L'ère du vide. Paris : Gallimard.

LOURAU, R. (1970). L'analyse institutionnelle. Paris : Minuit.

LOURAU, R. (1978). L'État inconscient. Paris : Minuit.

McGREGOR, D. (1966). Leadership ans Motivation. Cambridge : (Mass)., MIT Press.

MESSINE, P. (1987). Les saturniens. Paris : La découverte.

MILLER, J. B. (1976). Toward a New Psychology of Women. Boston : Beacon.

MINTZBERG, H. (1984). Le manager au quotidien. Paris : Éditions d'organisation.

OUCHI, W. G. (1981). Theory Z : How American Business can Meet the Japanese Challenge. Reading (Mass.) : Addison-Wesley.

OUCHI, W. G., JAEGER, A. (1978). Type of Organizations : Stability in the Mist of Mobility. Academy of Management Review, 2, 305-314.

OUELLET, J-P., POUPART, R., SIMARD, J-J. (1988). Bureaucratisation de la culture et enculturation de la bureaucratie : l'expérience des CLSC, dans La culture des organisations, G. L. Symons (Éd.), Questions de culture, no14, 175-216.

OWENS, R. G., STEINHOFF, C. R. (1989). Toward a Theory of Organizational Culture Assessment Inventory : a Metaphorical Analysis in Educational Settings, Journal of Educational administration, vol. 27, no3, 6-16 et 17-23.

PAGES, M., BONETTI, M., DE GAULEJAC, V., DESCENDRE, D. (1979). L'emprise de l'organisation. Paris : PUF.

PAGES, M. (1986). Organisation et sexualité imaginaire, dans Le sexe du pouvoir, N. Aubert, E. Enriquez, et V. de Gaulejac (Éds.), Paris : Desclée de Brouwer, 293-300.

PAYEUR, C., DAVID, H. (1991). Vieillissement et condition enseignante. Québec, CEQ.

PERROW, C. (1979). Complex Organizations. Glenview (Scott.) : Foresman.

PETERS, T. J., WATERMAN, R. H. (1982). In Search of Excellence : Lessons from American's Best-Run Companies. New York : Harper and Row.

RAMANANTSOA, B. (1986). Le discours hommes-femmes, révélateur de l'identité de l'entreprise, dans Le sexe du pouvoir, N. Aubert, E. Enriquez, et V. de Gaulejac (Éds.), Paris : Desclée de Brouwer, 319-328.

SCHEIN, E. H. (1985). Organizational Culture and Leadership. San Francisco : Jossey Bass.

SCHNEIDER, B. (1975). Organizational Climates : an Essay. Personnel Psychology, 28, 447-479.

SHAKESHAFT, C. (1989). Women in Educational Administration. London : Sage.

SIEVERS, B. (1990). La motivation : un erzatz de significations, dans J-F. Chanlat (Éd.). L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées. Québec/Paris, Presses de l'Université Laval et ESKA, 337-361.

SILVERMAN, D. (1970). The Theory of Organizations. Londres : Heineman.

SMIRCICH, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. Administrative Science Quarterly, 28, 3, sept., 339-358.

SPRINGER, F. J., GABLE, R. W. (1980). Dimensions and Sources of Administrative Climate in Development Programs of Four Asian Nations. Administrative Science Quarterly, 25, 671-688.

SYMONS, G. L. (1986). La culture des organisations : une nouvelle perspective ou une mode des années 80? dans La culture des organisations, G. L. Symons (Éd.), Questions de culture, no14, Québec : IQRC, 21-37.

TOUPIN, L. et al. (1980). Les enseignantes et les enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique. Le vécu professionnel : tâche et milieu de travail. Québec, Ministère de l'Éducation, Service de la recherche.

TOUPIN, L. et al. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants au Québec, Relations industrielles, vol. 37, no4, 805-826.

THÉVENET, M. (1984). La culture d'entreprise en neuf questions. Revue française de gestion, sept.-oct., 47-48, 7-20.

THEVENET, Maurice. (1986). Audit de la culture d'entreprise. Paris : Éditions d'organisation.

WILKINS, A. L., OUCHI, W. (1983). Efficient Cultures : Exploring the Relationship between Culture and Organizational Performance. Administrative Science Quarterly, 28, 3, sept., 454-481.

ZALESNICK, A., MOMENT, D. (1964). The Dynamics of Interpersonal Behavior. New York : Wiley.

ZAVALLONI, M. (1986). Identité, femmes et culture, dans Le sexe du pouvoir, N. Aubert, E. Enriquez, et V. de Gaulejac (Éds.), Paris : Desclée de Brouwer, 361-375.

Chapitre 4

Sous-cultures organisationnelles et processus de normalisation

par

Michel Saint-Germain

INTRODUCTION

La prise de conscience de l'importance du groupe informel dans l'organisation remonte à l'expérience classique de Hawthorne. On y avait alors découvert que la productivité ne dépendait pas nécessairement de l'amélioration des conditions externes mais qu'il y avait quelque chose de plus dont il fallait tenir compte : les interactions entre les individus. Ces interactions se situaient non pas sur le plan formel mais sur le plan informel, à un niveau où les prescriptions et les règlements régissant le comportement ne sont pas écrits mais partagés de façon implicite par les membres.

Cette notion de groupe informel a été présente tout au long de l'évolution des théories des organisations. Si, initialement, on l'a considérée comme étant un élément externe pouvant affecter la structure, dont il faut tenir compte *a posteriori* dans l'établissement des structures, on se rend compte maintenant qu'il faut en tenir compte *a priori* : on ne peut plus mettre en place une structure, une organisation quelconque sans, au préalable, identifier les formes d'associations entre les individus, les regroupements naturels en fonction des intérêts partagés, et tenir compte de leur avis ou de leur vision des choses.

Cette considération qu'on porte aux groupes a dépassé les frontières du groupe en soi : il ne s'agit pas de considérer les groupes parce que ceux-ci en font la demande, on les considère parce qu'il s'agit maintenant d'une pratique résultant d'un paradigme social accepté et partagé. Ce mouvement, vers ce paradigme de la participation communautaire, crée une attente de participation et de consultation à la fois chez les individus et dans les groupes.

L'adulte, parce qu'il possède sa vision du monde, parce qu'il a développé ses modes d'appréhension de la réalité, ses grilles d'interprétation et ses modalités d'opération, trouve normal de participer à la prise de décision dans les domaines qu'il juge pertinent et qui le concernent. En réalité, il fait plus; il insiste pour participer et développe un sentiment de frustration si on lui refuse cette participation.

Cette participation s'actualise à l'intérieur de groupes d'appartenance, groupes habituellement limités quant au nombre d'individus. Les relations interpersonnelles constituant la base de ces groupes, il faut donc conserver une relation de type «face à face». On parle alors de pouvoir partagé, de prise de pouvoir (empowerment) progressive par des partenaires ou des parties prenantes (stakeholders) dans une organisation.

Il est évident que ces groupes, ne partageant pas nécessairement le même univers symbolique et les mêmes formes d'intervention, entrent en conflit et s'affrontent sur des terrains qu'ils estiment importants et pour lesquels très peu de concessions sont permises. On peut dire que ces groupes, que Mitrof (1983:4) appelle *stakeholders* et qui représentent les diverses factions qui décident ou qui sont affectées par les décisions, ont des représentations culturelles différentes et qu'ils possèdent, en fait, une culture organisationnelle propre, c'est-à-dire un ensemble de valeurs, de croyances dont découlent des principes et des modalités d'action congruents. Ce sont des sous-cultures de la culture organisationnelle dominante.

La capacité de survie des organisations tient donc plus de la gestion des groupes formels et informels que de la gestion des individus. Ceci fait un contraste avec la plupart des théories du leadership qui s'attardent à la gestion des individus (considérés de façon rationnelle et non culturelle) et qui définissent le caractère ou les formes d'intervention du leader en fonction des individus et non des groupes.

L'habileté du gestionnaire ne repose-t-elle pas, en partie, alors sur sa capacité de gestion des cultures différentes au sein d'une organisation qu'elles soient du niveau des groupes informels (sous-culture de groupe) ou de celui des individus (sous-culture individuelle)? Dans une étude sur l'évolution des influences philosophiques et pragmatiques de la pratique du développement organisationnel de 1950 à l'an 2000, Sanzgiri et Gottlieb (1992:66) ont mis en évidence le dilemme du leader de demain. Ce dernier devra interpréter et traduire les nouvelles cultures à tous les niveaux organisationnels et s'assurer de l'existence de valeurs partagées peu importe le niveau ou l'endroit dans l'organisation. En même temps, on reconnaît que le gestionnaire devra, de plus en plus, faire appel à des groupes autonomes de travail multisectoriels, appartenant à plusieurs groupes. Le leader devra intervenir en fonction des sous-cultures dans une culture

organisationnelle dominante. De plus, on doit aussi considérer que la culture de changement, dont on fait la promotion actuellement, ne peut s'actualiser qu'en fonction de l'appréhension des sous-cultures.

Culture et sous-cultures sont des concepts en cascade tout comme supra-système, système et sous-système. On peut parler, au niveau provincial, d'une culture organisationnelle scolaire, laquelle comporte des sous-cultures régionales. Ces dernières sont alors des cultures dans lesquelles on retrouve les sous-cultures de l'école qui, à leur tour, deviennent des cultures pour les sous-cultures de groupe qui comportent, malgré l'ambiguïté du terme, des sous-cultures individuelles. Ces deux derniers niveaux, principalement la sous-culture de groupe et, à un degré moindre, la sous-culture individuelle, méritent une attention particulière.

L'objet de ce chapitre sera d'éclairer le concept de sous-culture en élaborant un modèle qui permet de les situer par rapport à la culture dominante. Dans toute organisation, il n'y a que des groupes, qu'ils soient formels ou informels. Chacun véhicule des visions et des pratiques qui lui sont propres mais qui doivent s'insérer dans une culture organisationnelle dominante. A partir d'une vision systémique de l'organisation, telle que proposée par Nadler et Tushman (1984), nous aborderons trois volets, à savoir les rapports de conformité entre l'individu et la culture organisationnelle, les rapports de conformité entre le groupe informel et la culture organisationnelle et enfin, le processus de normalisation du comportement individuel par rapport à la sous-culture que constitue son groupe de référence.

Au préalable, quelques éclaircissements sont nécessaires pour bien situer les problématiques. Il y aura donc lieu de définir la notion de culture et d'en faire une certaine genèse.

1- La notion de culture organisationnelle

On retrouve deux parties dans cette section. La première partie situe le concept de culture organisationnelle dans la perspective de développement de ce concept. La seconde présente une synthèse de quelques définitions de la culture organisationnelle.

1.1 La genèse du terme

Bosche (1984, reproduit dans Benadou et Abravanel, 1988) souligne que le concept de *corporate culture* est construit sur le concept anthropomorphique mais que ce dernier concept n'a pas rencontré le succès escompté dans le champ du management jusqu'à la vogue actuelle de la culture d'entreprise. Symons (1988) s'interroge sur le phénomène de transfert de concept «qui consiste à emprunter des idées développées dans un domaine d'étude pour les appliquer à un autre champ d'analyse» (p. 22). Il y aurait donc eu, selon elle, un transfert «pour tenter de rendre compréhensible un aspect important de la vie organisationnelle, à savoir les significations qui rendent possible l'organisation» (p. 22). Or, ce transfert, dans certains cas, peut réussir et donner un éclairage nouveau à des phénomènes organisationnels. Dans d'autres cas, le transfert ne réussit pas et ne permet qu'un éclairage superficiel du phénomène. Au préalable, il n'y a pas eu une étude approfondie des isomorphismes permettant un emploi judicieux du concept dans une autre situation que la situation originale. Symons (p. 23) précise alors ce qui peut arriver : «*Par exemple, il arrive qu'en faisant ce transfert, on prive la culture organisationnelle de sa signification profonde, et l'analyse dite culturelle est réduite à l'étude d'histoires, de mythes et de légendes, de même qu'aux valeurs des dirigeants*».

Bosche (1984) rapporte que le terme n'apparaît pas dans un manuel de cours récent de Hampton, Summere et Webber (1982), pourtant populaire dans les universités américaines. On remarque aussi qu'il n'apparaît pas dans certains ouvrages connus en administration de l'éducation (comme la troisième édition du classique *Educational Administration* de Hoy et Miskel:1982) ou en psychologie organisationnelle (Kolb, Rubin et McIntyre:1984, White et Bednar:1986, Maillet:1988). Toutefois Hoy et Miskel, dans leur quatrième édition (1991), y consacrent quelques pages.

Hanson (1991:340) en fait brièvement mention et le situe en fonction du changement : «*In short, different school cultures distinct local conditions that make the processes of change extremely situational*». Par contre, Sarason (1982) en fait le thème principal de son volume *The Culture of the School and the Problem of Change*. Son argument de départ est que la meilleure façon de comprendre la culture d'une école est

de regarder comment elle réagit à la pression du changement ou comment elle réagit à quelqu'un qui tente d'aider ses membres à changer (p.vii).

Owens (1991), dans la quatrième édition de son ouvrage classique paru en 1970, introduit le concept de culture organisationnelle dans l'école en le traitant avec celui du climat scolaire. Il présente une nette distinction entre les deux mais la culture ne constitue pas, dans son ouvrage, un thème suffisamment important pour être traité de façon particulière.

C'est toutefois Barley, Mayer et Gash (1988) qui démontrent de façon évidente que l'explosion de littérature consacrée à la culture organisationnelle eut lieu en 1982. Dans leur étude sur les influences mutuelles entre les praticiens et les universitaires ayant publié sur le sujet, ils ont analysé le contenu de 192 articles parus dans 78 revues professionnelles et revues savantes. Barley *et al.* estiment qu'avant les années 70, des auteurs tels que Roethlisberger et Dickson (1939), Whyte (1948), Selznick (1949), Homans (1950), Gouldner (1954), Blau (1955), Dalton (1959) et d'autres ont abordé, dans leurs écrits, de façon sporadique ou sous le couvert d'une autre appellation, des phénomènes identifiés maintenant comme faisant partie du domaine de la culture organisationnelle. Dans les années 1970, selon Barley *et al.* (p.31) les positions de Van Maanen (1976, 1977, 1979a, 1979b) et Schein (1971, 1979) soutenaient qu'on ne pouvait comprendre les dynamiques organisationnelles à moins de comprendre l'importance des structures locales interprétatives de la réalité et des pratiques rituelles.

Toutefois, ce n'est qu'à la fin des années soixante-dix que le terme fut repris comme nouveau concept et réintroduit dans le champ du comportement organisationnel selon deux orientations : celle des praticiens et celle des universitaires.

D'un côté, les praticiens, (tels que Peters, 1978, Ouchi et Price, 1978, O'Toole, 1979, Silverzweig et Allan, 1976), estimaient qu'en se fiant uniquement aux stratégies rationnelles d'organisation, on sous-estimait l'importance des valeurs, de la loyauté à l'organisation et au groupe et du processus d'influence mutuelle dans les interprétations de la réalité. On suggérait alors aux gestionnaires de porter une attention particulière aux idéaux, aux normes et valeurs, aux symboles pour leur permettre de découvrir de nouveaux outils visant à accroître l'efficacité organisationnelle.

À la même époque, des universitaires tels que Pettigrew (1979), Van Maanen (1979a), Dandridge, Mitroff et Joyce (1980), Pondy et al., (1983) étaient intéressés aux implications sociales des interprétations de la réalité partagées par plusieurs groupes. Plutôt que de partir de la pratique, ils fondaient leurs travaux sur des notions anthropologiques et sur l'interaction symbolique pour avancer que les organisations doivent être perçues comme étant des entités ayant leur propre système de signification construit par leurs membres (Barley *et al.*, 1988:32) : *organizations should be conceived of as having the ontological status of socially constructed systems of meaning).* Ils présentaient cette notion de culture en réaction (*counterpoint*) aux paradigmes dominants dans le domaine des organisations. S'intéressant au développement des réalités intersubjectives et à leurs effets en tant que support à l'action organisationnelle, ces universitaires privilégiaient les méthodologies de type phénoménologique et ethnographique. Alors que les praticiens s'intéressaient à la culture en tant que moyen pour améliorer l'efficacité organisationnelle, ils voyaient, dans la culture, l'émergence d'un paradigme révolutionnaire.

Selon Barley *et al.* (1988), trois ouvrages, publiés au début des années 1980 et destinés à une clientèle professionnelle, ont suscité un intérêt majeur et ont été les déclencheurs de l'explosion dans l'écriture. On y retrouve *Theory Z* (Ouchi:1981), *In Search of Excellence* (Peters et Waterman:1982), *Corporate Cultures* (Deal et Kennedy:1982). Bosche (1984:514) et Bertrand (1991:31-32), en plus d'utiliser ces sources pour établir les fondements de leur publication sur les cultures organisationnelles, réfèrent aussi aux travaux de Pascale et Athos (1981). Le consensus semble donc évident, du moins pour cette catégorie de penseurs.

Barley *et al.* constatent (p. 54) qu'il y a eu un nombre important de nouveaux auteurs dans le domaine après juin 1982. Sur les 75 auteurs qui ont publié entre juin 1982 et décembre 1984, 87 % n'avaient jamais, auparavant, publié d'articles sur la culture organisationnelle dans une revue savante. De façon similaire, ils ont constaté que 92 % des auteurs qui ont publié, après juin 1982, sur ce sujet dans les revues professionnelles en étaient à leur première publication. Ce fut littéralement une explosion qu'ils illustrent graphiquement dans leur article (p. 33). Le total des publi-

cations des universitaires et des praticiens sur la culture organisationnelle a suivi approximativement la progression suivante (année et nombre de publications entre parenthèses) : avant 1979 (4), 1979 (15), 1980 (5), 1981 (15), 1982 (19), 1983 (43), 1984 (53), 1985 (130). Cherrington (1989:497) supporte aussi ce point sur l'explosion de la littérature : la plupart des écrits définissant la culture organisationnelle et se préoccupant de sa genèse furent publiés à partir de 1980.

Tout comme dans Barley, Meyer et Gash (1988:31), on peut retrouver dans Allaire et Firsirotu (1988) et surtout Bertrand (1991) le même constat : si l'appellation est récente, le concept avait été abordé au préalable par des auteurs et des théoriciens des organisations.

Allaire et Firsirotu (1988:6) présentent une typologie des concepts de culture considérée soit comme un système d'idées soit comme un système socioculturel. En tant que système d'idées, les domaines culturel et social sont distincts mais interreliés. La culture se situe alors dans les esprits des porteurs de culture ou dans les produits des esprits (significations et symboles). Allaire et Firsirotu y greffent alors différentes écoles de pensée comme l'école cognitive, l'école structuraliste, l'école de l'équivalence mutuelle, l'école symbolique. Dans la perspective socio-culturelle, la culture alors est une composante du système social qui se manifeste dans le comportement et dans les produits du comportement. Elle peut alors être étudiée dans un moment ou un lieu bien précis (approche synchronique). A cette approche, Allaire et Firsirotu associent l'école fonctionnaliste et l'école fonctionnaliste-structuraliste. Considérée comme un système socioculturel, la culture peut être abordée selon une perspective longitudinale (approche diachronique). Ils y associent alors l'école historique-diffusioniste et l'école écologique-adaptationiste.

Cette typologie présente l'avantage de pouvoir situer l'objet de l'étude, à savoir la culture organisationnelle selon une perspective bien particulière. Les auteurs (p. 27) admettent que ces différentes approches mènent à des notions *divergentes et contradictoires* de la culture organisationnelle. Il y a donc un assortiment confus mais fascinant de notions portant sur la culture (p. 34).

Bertrand (1991:7-46) reprend de façon synthétique les grands courants des théories organisationnelles et y situe le concept de la culture. A partir de thèmes comme la *nature de la réalité, la conception de l'homme, le type d'intervention, le thème dominant, les mots clés et la fonction de la culture*, il reprend les auteurs tels Fayol, Taylor, Simon, Barnard, McGregor, Likert, etc. et les situe en fonction d'une approche. Bertrand (p. 9) présente, de façon synthétique, les définitions élaborées à partir de sa revue de littérature.

Définitions de la culture selon les théories organisationnelles

Théorie	Définition
Mécaniste	La culture est un ensemble de faits qu'il faut gérer comme tout autre secteur de l'organisation
Humaniste	La culture est l'ensemble des comportements valorisés et partagés par des personnes dans une organisation
Systémique	La culture est un sous-système de l'organisation servant surtout à des fins d'adaptation externe et interne
Politique	La culture est l'ensemble des valeurs qui font l'objet d'une lutte de pouvoir dans une organisation
Culturelle	La culture est l'ensemble des symboles et des mythes, des croyances et des valeurs partagées par des personnes et qui définissent une organisation
Cognitive	La culture est l'ensemble des connaissances qui orientent la pensée et l'action dans une organisation.

Bien que le vocable ait été emprunté d'une autre discipline, il peut être utilisé pour définir ce qui caractérise une organisation dans ce qu'elle a de plus profond; il décrit alors une réalité appréhendée par les théoriciens des organisations sous d'autres vocables.

1.2 Une définition

Il faut distinguer, au préalable, le concept de culture organisationnelle du concept de climat organisationnel. Cherrington (1989:494-502) souligne que les deux termes sont utilisés pour décrire les caractéristiques des organisations et de leurs unités. À son avis, on utilise le terme «climat» pour décrire des caractéristiques qui sont temporaires et susceptibles de changer. Le climat peut varier à certaines occasions en fonction des individus en place, des conditions de travail et de changement de structure. Le terme «culture» se rapporte à des caractéristiques qui sont plus stables, plus permanentes et moins sujettes à changement. La culture est donc plus difficile à définir et à évaluer que le climat. Alors que ce dernier se mesure à partir d'approches quantitatives, la culture ne peut être appréhendée qu'à partir d'approches ethnographiques (pp. 497-498). En utilisant des termes chers aux prospectivistes, on peut dire que la culture organisationnelle est associée aux tendances lourdes de l'organisation et que le climat est associé aux tendances légères.

Allaire et Firsirotu (1988:17) mettent en évidence cette relation étroite que plusieurs auteurs ont établi entre le climat et la culture. Cette dernière est définie dans le sens de l'école cognitive à savoir un ensemble de cognitions fonctionnelles organisé en système de connaissances qui permet de se comporter de façon acceptable par les autres membres. Le climat est alors associé à une carte cognitive qui fournit les signaux pour l'adaptation du comportement. Il ne s'agit alors nullement de l'interprétation usuelle que l'on fait du climat organisationnel.

Bertrand(1991) considère que le climat est un élément au troisième niveau de la culture, celui des faits, les deux premiers étant celui des valeurs et des stratégies. Selon Owens (1991:171), la culture et le climat sont deux concepts qui indiquent que le comportement des individus dans une organisation n'est pas seulement dicté par les événements immédiats mais aussi par les interactions entre des forces «intangibles» dans l'environnement de l'organisation. Il reconnaît (p. 175) que la culture de l'organisation exerce une influence considérable sur le développement du climat.

Tout en reconnaissant qu'il y a un accord évident entre les différentes définitions de la culture organisationnelle, il ajoute (p. 171) qu'elle est l'ensemble des solutions efficaces utilisées pour solutionner les problèmes internes ou externes. Ces solutions sont transmises aux nouveaux membres en tant que façons adéquates de percevoir, réfléchir et résoudre les problèmes. Il s'agit d'un processus à long terme, portant sur les significations profondes de l'organisation. Quant au climat organisationnel, Owens considère qu'il est l'étude des perceptions des individus sur les divers aspects de l'organisation (p. 175). On y associe surtout le concept de satisfaction. Owens propose quatre influences sur le climat : le milieu (caractéristiques des individus), la structure organisationnelle, l'écologie (facteurs matériels tel que la technologie, les bâtiments) et enfin la culture organisationnelle.

On reconnaît, dans l'ensemble une différence dans l'intensité, dans la profondeur des sources et une influence de la culture sur le climat. Ce dernier est plus volatile et soumis à l'influence des événements externes.

Ces distinctions étant établies, il reste à définir de façon plus précise ce qu'est la culture organisationnelle et de quelle façon on doit transformer cette définition pour la rendre opératoire à l'étude des sous-cultures.

La définition de Schein (1985:9) est classique et Bertrand (1991:52-53) la traduit ainsi :

> *«La culture organisationnelle est un ensemble de présuppositions inventées, découvert ou développé par un groupe donné lorsqu'il apprend à régler les problèmes d'adaptation à son environnement externe et de l'intégration interne; cet ensemble est assez efficace pour être considéré comme valide et susceptible d'être enseigné aux nouveaux membres comme la façon correcte de percevoir, de penser et de sentir en fonction de ces problèmes».*

Le modèle de Schein (1985:14), à partir de sa définition, comporte trois niveaux distincts mais étroitement interreliés parce que chaque niveau est relié au précédent : il constitue une manière d'être, une façon de se manifester.

Le premier niveau, le plus apparent, est celui des manifestations concrètes, des créations, des outils et autres artefacts que se donne une culture pour mettre en oeuvre, pour vivre ses valeurs et assumer sa vision du monde. La technologie, les productions artistiques, les codes de lois, les comportements observables sont de ce domaine.

Le second niveau est celui des valeurs, précisant «ce qui doit être», les idéaux, les buts d'un groupe culturel. Schein explique très bien le processus de transformation cognitive (p.16). Face à un nouveau problème, le groupe réagit en fonction de ses valeurs. Si la solution est adéquate, il y a un processus de transformation cognitive : le passage de la valeur de base à une croyance et, ultimement, à un axiome. «*As the values begin to be taken for granted, they gradually become beliefs and assumptions and drop out of consciousness, just as habits become unconscious and automatic*» (p. 16).

Enfin, le troisième niveau est celui des axiomes et des postulats fondamentaux. C'est le niveau le plus profond et le moins sujet à changement. Comme l'écrit Schein (p. 18) : «*Basic assumptions, in the sense in which I want to define that concept, have become so taken for granted that one fond little variation within a cultural unit*». Ces axiomes ne peuvent être confrontés ou remis en question à moins d'enclencher une révolution.

Bertrand, pour sa part, fait un inventaire de différentes définitions de la culture organisationnelle. Reprenant Schein (1985), il identifie (p.51-52) les significations les plus usuelles du concept de culture organisationnelle :

1- les régularités observables dans le comportement;
2- les normes du groupe de travail;
3- les valeurs dominantes d'une organisation;
4- la philosophie qui guide les politiques;
5- les règles du jeux dans une organisation;
6- le climat généré par l'organisation physique et par les interactions.

Il présente les définitions de quelques auteurs tels que Pettigrew (1979), Bosche (1984), Lemaître (1985), Trice et Beyer (1984), Hofstede et Bond (1988), Barney (1986), Myrsiades (1987) et conclut que leurs définitions présentent une vision

utilitaire et organique de la culture organisationnelle mais ne tiennent pas suffisamment compte des processus conflictuels.

Bertrand (p. 52) présente une définition, plus succincte, que Schein, de la culture lui servant de base à sa définition de la culture organisationnelle :

> *«(...) l'essence de la culture est constituée des croyances et prises de position de base partagées par les membres d'une organisation, qui agissent inconsciemment et qui définissent les prérequis d'une vision de l'organisation d'elle-même et de son environnement».*

> *«La culture organisationnelle est un processus sociodynamique et un ensemble de connaissances (perceptions, jugements, intuitions, informations, stratégies, valeurs, etc.) utilisées par des groupes afin de se doter de meilleurs moyens de survivance dans un monde caractérisé par des relations antagonistes entre les personnes et les groupes».*

Le modèle de Bertrand comporte trois niveaux qui vont du plus fondamental au plus visible (alors que ceux de Schein allaient du plus visible, niveau 1, au plus fondamental, niveau 3).

1- les *valeurs culturelles* telles que les perceptions des rôles des hommes et des femmes, les relations de pouvoir, les rêves, les fantasmes, les désirs inassouvis, les frustrations;

2- les *stratégies culturelles* comprenant les idéologies, les explications, les politiques, les cartes cognitives, les stratégies, les modèles, les objectifs;

3- les *faits culturels* comprenants les opérations, les mises en applications, les manifestations et les produits culturels tels les rites, les symboles, les fêtes, les initiations, les histoires, les slogans et les discours.

Ce qui est intéressant de noter, c'est l'utilisation du concept de transformation, celui qui implique le passage de l'inconscient à l'acte, ou plus simplement le passage du monde des valeurs ou des axiomes à celui des faits ou des comportements. Ce concept est présent chez Schein sous le vocable de la transformation cognitive. La notion de stratégie culturelle (Bertrand, 1991:63) comprend un volet important sur

lequel nous reviendrons : les cartes cognitives individuelles ou de groupe, cartes qui, à partir des connaissances, expériences et intuitions guident la transformation des valeurs et des croyances en comportements et faits observables.

Hoy et Miskel (1991) présentant aussi un modèle à trois niveaux. Le premier, celui des postulats (*tacit assumptions*) porte sur la nature humaine et ses relations avec les autres, sur la nature de la réalité et de la vérité, sur les relations entre l'individu et son environnement. Le second niveau est celui des valeurs telles que la l'ouverture, la confiance, la coopération, l'intimité, le travail d'équipe. Le troisième niveau est celui des normes. Il s'agit essentiellement de la dimension opératoire des valeurs sous forme de règles de conduite. Alors que le premier niveau est «profond» et «abstrait», le troisième niveau est visible, plus «superficiel» et «concret».

1.3 Les insuffisances opératoires d'une définition générale de la culture organisationnelle

La difficulté avec une définition générale, peu importe celle qui est retenue, est qu'on aborde la culture organisationnelle de façon globale et qu'on ne distingue pas la culture organisationnelle dominante des sous-cultures, celles des groupes de travail surtout les groupes informels oeuvrant dans l'organisation. Le rôle des cartes cognitives comme guide des stratégies propres à un groupe doit aussi être développé.

Lonsdale (1964) a indiqué, dans son modèle, que le groupe est l'élément entre l'individu et l'organisation. A la limite, une organisation n'est pas composée d'individus mais bel et bien de groupes. En fait, on doit dire que l'individu n'existe pas pour et dans l'organisation, il n'existe qu'en fonction d'un groupe d'appartenance. Toute personne dans l'organisation relève en premier lieu d'un groupe d'appartenance, d'un groupe immédiat qui possède sa façon de voir et sa façon de faire les choses et qui normalise le comportement de ses membres. Toute étude sur la culture organisationnelle doit se faire en fonction de la culture des groupes, ce que nous appelons les sous-cultures.

Symons (1988:33) rejette l'idée que le concept de culture organisationnelle puisse renseigner davantage sur les organisations. On ne peut l'utiliser au singulier. Il y a plusieurs cultures dans une organisation. «*L'accent*, écrit-elle (p. 34), *doit être mis sur des cultures organisationnelles, ou des sous-cultures, ou des perspectives des groupes d'intérêts et non sur la culture d'entreprise, ni sur une culture qui prétend, a priori, englober toute l'organisation*».

Allaire et Firsirotu (1988:11) soulignent qu'on présume que les aspects symboliques et formels sont en parfaite harmonie et se soutiennent mutuellement. «*(...) on se soucie très peu des dissonances et des incongruités qui peuvent exister entre les aspects culturels et socioculturels des organisations, et on néglige presque totalement l'étude de leurs dimensions idéationnelles particulières*». En d'autres mots, on considère que la culture organisationnelle existe en soi et on néglige les systèmes d'idées, à l'intérieur de l'organisation, qui donnent naissance à des aspects formels particuliers et qui présentent, sur un continuum, des formes de divergences.

Owens (1991:176) reconnaît l'existence de cultures multiples dans une même organisation. Il rappelle que toute description d'une culture doit tenir compte du fait que les unités de l'organisation ont des cultures propres qui les distinguent les unes des autres. Il applique ce postulat à une entité scolaire dans laquelle chaque école possède sa propre culture tout en participant à la culture de l'entité.

Dans une étude sur le pouvoir dans les sous-unités organisationnelles, Boeker (1989:407) a mis en évidence l'intériorisation du pouvoir et la création de sous-cultures dans des sous-unités : *Patterns of functional importance are perpetuated over time as participants come to view them as an objective reality, setting rules and norms for the proper role of each functional area.*

Il y a donc un mécanisme similaire à celui de la transformation cognitive décrit par Schein et la sous-culture qui émerge devient, pour le groupe, son point de référence. Elle remplace alors, aux yeux des membres, la culture organisationnelle dominante.

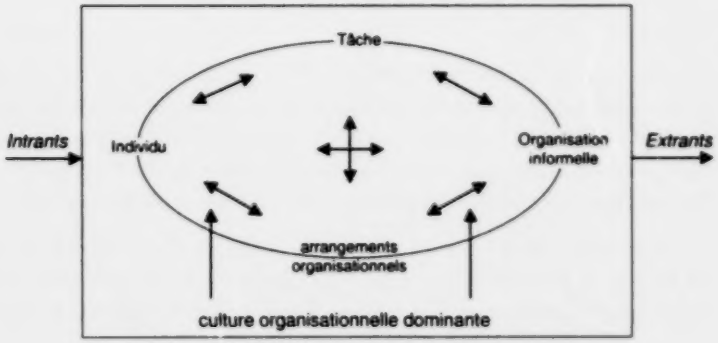
Selznick (1949) avait déjà décrit ce phénomène en l'associant à une dysfonction bureaucratique : c'était l'intériorisation des objectifs de l'organisation dans ceux de

l'unité et une perte progressive de la vision d'ensemble au profit d'une vision fractionnée, concentrée sur l'unité immédiate de travail. Le contenu des décisions étant fonction de l'intériorisation par les exécutants des objectifs subalternes, on perd de vue les objectifs de l'organisation parce qu'il y a une divergence d'intérêts, les intérêts locaux (ceux du groupe) prenant le pas sur les intérêts collectifs. Mintzberg (1986) a aussi illustré ce phénomène lorsqu'il décrit les conflits de pouvoir entre les différentes composantes de la bureaucratie.

Le cadre d'analyse pour étudier la relation sous-culture / culture dominante est emprunté à Nadler et Tushman (1984). Ceux-ci ont élaboré un modèle de congruence pour le diagnostic du comportement organisationnel. Les intrants sont reliés aux ressources, à l'environnement et aux stratégies. Les extrants sont reliés à l'individu, au groupe et au système. Le processus de transformation fait appel à 4 concepts (figure 1) : l'individu, la tâche, l'organisation informelle et les arrangements organisationnels (la structure).

FIGURE 1

Le processus de transformation
à partir de Nadler et Tushman, 1984: 596



Ce qui entoure l'ensemble du processus, y compris tout ce qui se rapporte aux intrants et extrants est du domaine de la culture organisationnelle dominante. Les arrangements organisationnels sont le point d'insertion dans le processus de transformation. C'est à partir de ces arrangements que seront prescrits les comportements attendus et les normes, en fonction des tâches, des individus. Les deux éléments qui nous intéressent sont maintenant bien localisés : les rapports «individu-culture organisationnelle dominante» d'une part, les rapports «groupe informel-culture organisationnelle dominante» d'autre part, la culture organisationnelle dominante s'actualisant, à toutes fins utiles, dans les arrangements organisationnels.

2- L'Analyse des sous-cultures

L'utilisation opérationnelle du concept de culture organisationnelle ne peut se faire sans qu'il n'y ait une réduction de la définition à des entités plus précises, plus significatives pour le fonctionnement de l'organisation. Comme le souligne Symons (1988:24), *«la présence d'une culture sous-entend qu'il existe une collectivité humaine qui la crée et qui la soutient. Or cette collectivité possède un passé commun, ainsi qu'un sentiment d'appartenance partagé par les membres»*. La possession et le sentiment d'appartenance n'existent qu'en fonction de la notion de groupe, qu'il soit formel ou informel mais qui présente les caractéristiques de relations rapprochées, de face-à-face, d'uniformité ou de conformité, de partage de gestes quotidiens, régulateurs de l'action ordinaire.

En quelques occasions, la collectivité d'une organisation aura l'occasion de participer à un rite ou une cérémonie qui transgresse les frontières des groupes de travail ou des groupes informels. Il suffit de penser à une collation des grades, au niveau universitaire, pour l'associer à une cérémonie, du domaine de la culture opératoire, illustrant ou actualisant une valeur de la culture organisationnelle dominante.

Cependant, dans le quotidien, dans la vie courante, de telles cérémonies ne sont pas les actes régulateurs de la vie. Le professeur qui, la veille, participait à cette cérémonie dans laquelle il se comportait comme un membre de la collectivité univer-

sitaire, se retrouve le lendemain, membre d'un groupe relativement restreint d'individus qui ont des choses à faire et ce, *d'une façon telle qu'elle est partagée et acceptée et aussi imposée en quelque sorte par le groupe.*

2.1 La définition de sous-cultures

Bolman et Deal (1992) estiment que c'est une culture partagée et cohérente et non la structure qui donne à un groupe cette force invisible qui motive (p. 38). A partir de leur étude d'un groupe de travail (qui avait comme mandat de créer une nouvelle technologie informatique), ces auteurs identifient 8 principes importants pour la performance d'un groupe. De ces principes, au moins 4 ont un rapport avec la dimension culturelle. Bolman et Deal soulignent que tout groupe de travail développe ses phrases, ses mots et ses métaphores propres à son contexte. Les histoires qu'on raconte présentent des aspects des valeurs et de la vie antérieure du groupe et servent de renforcement à l'identité de l'équipe tout comme d'ailleurs les rites et les cérémonies. Ces derniers sont des éléments importants pour la cohésion des membres et le renouvellement de l'esprit de corps. Ils ont aussi constaté que, dans chaque groupe, on rencontre des rôles culturels informels (le grand frère ou la grande soeur, la facilitatrice, etc.) qui s'occupent des problèmes humains à l'extérieur des réseaux formels et qui servent d'agent de cohésion. Ils concluent que c'est la perspective symbolique qui est le vrai facteur de cohésion du groupe. «*It is the creation of a community of believers, united by shared faith and shared culture. It is a search for the spirit within. Peak performance emerges as a team discovers its soul*». (Bolman et Deal, 1992:44).

Malgré la présence d'activités collectives, de partage implicite de valeurs et d'axiomes, la culture organisationnelle dominante, dans le quotidien, fait partie du monde de l'imaginaire, du monde occasionnel du symbolique, du monde distancié de l'action. La vraie vie, les vrais principes directeurs de l'action, le vrai symbolisme se retrouvent au niveau des sous-cultures parce que c'est le niveau de l'échange, de la communication et surtout de la rétroaction sur les gestes et de la normalisation de l'action individuelle par le groupe immédiat.

La clé de l'argumentation se situe à ce niveau. Puisque la culture, en tant que processus, est une relation étroite entre le domaine du symbole, de la carte cognitive et de l'action, la rétroaction et la normalisation font aussi partie du processus. Il ne peut donc exister de culture qui n'ait de mécanisme de rétroaction sur l'action de ses membres. Ceci peut se retrouver au niveau de l'organisation sur le plan formel, mais se retrouve principalement au niveau du groupe informel. Le concept de culture opératoire réelle n'existe qu'à partir de concept de sous-culture organisationnelle.

Toutes les définitions de la culture organisationelle peuvent servir de base à la définition de la sous-culture organisationnelle à condition qu'on y ajoute deux éléments :

1- Il faut une référence au processus de normalisation de ses membres par lequel ces derniers s'assurent que les actions posées demeurent dans une certaine aire de manoeuvre et qu'elles respectent les valeurs et normes du groupe.

2- Il faut définir sa position par rapport à la culture organisationnelle dominante (qui peut être celle de l'organisation immédiate, prise dans un sens mécanique ou structurel ou celle de l'institution prise au sens que Selznick (1957:5) lui reconnaît à savoir une organisation qui, par la reconnaissance externe de ses valeurs propres, devient un objet avec un sens particulier dans son milieu).

On peut définir une sous-culture organisationnelle comme étant : *un ensemble de valeurs, de symboles, de normes, de cartes cognitives, de stratégies, de rites, de façons de faire qui est partagé par un groupe limité d'individus. Cet ensemble procède par la normalisation des rôles pour assurer la cohésion et le respect de l'intégrité du groupe. Cet ensemble ne possède pas, de façon externe, de mécanisme régulateur pour assurer sa cohésion avec la culture organisationnelle dominante.*

En d'autres termes, la sous-culture n'existe que dans un lieu et un contexte déterminé. Le groupe peut normaliser les comportements divergents de ses membres mais il ne peut être normalisé par la culture organisationnelle dominante. Cette dernière, si elle tente de normaliser une sous-culture, se butera à des mécanismes d'évitement et de résistance. Les mécanismes de résistance au changement en est une illustration.

On ne peut donc parler de sous-culture sans la situer par rapport à un degré de conformité ou de marginalité. Il peut donc y avoir plus de divergence entre les sous-cultures et la culture dominante qu'il peut y en avoir à l'intérieur d'une sous-culture.

Selon Cherrington (1989:404), les normes d'un groupe ont un caractère prédictif et régulateur seulement s'il y a conformité des individus à ces normes. *Conformity refers to yielding to group influence by doing or saying something you might otherwise choose not to do* (p. 405). Or, le fait d'avoir eu l'occasion de faire autre chose mais de ne pas l'avoir fait à cause d'une certaine référence à une valeur partagée du groupe distingue la conformité de l'uniformité qui se réfère à un comportement similaire résultant de pressions autres que sociales.

Il y a trois niveaux de conformité (Cherrington 1989:407-408) que l'on peut utiliser pour analyser le comportement. Le premier niveau, l'*obligation*, implique qu'on respecte une norme à cause d'une sanction positive ou négative du groupe. Il en résulte une conformité forcée, nullement intégrée et qui sera sujette à la modification de la sanction.

Le second niveau de conformité est l'*identification*. Le comportement est alors conforme à ce qui été perçu important par l'individu. Il n'y a pas de sanction rattachée si ce n'est une sanction morale.

Le troisième niveau de conformité est l'*intégration*. Les normes du comportement deviennent la normalité du fonctionnement de l'individu. Selon Cherrington (p. 408), ce niveau de conformité est caractéristique du plus haut échelon dans le «développement moral» selon la typologie de Kolhberg. Schein (1985:16) a décrit ce processus sous le terme de la transformation cognitive. Il s'agit d'une intériorisation progressive jusqu'à l'inconscient. On peut définir le domaine d'application de la conformité en tenant compte de deux entités : celle de l'individu et celle du groupe. Même si cette dernière constitue l'objet principal, pour rendre justice au modèle de Nadler et Tushman, on peut présenter quelques notions sur la sous-culture individuelle.

2.2 Une sous-culture individuelle

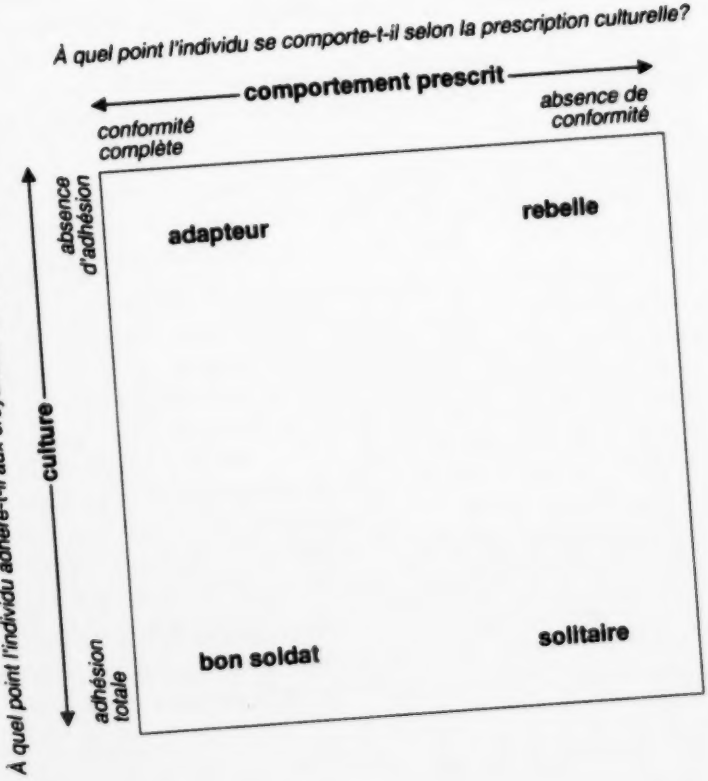
L'utilisation de cette expression est contestable. En effet, on n'y retrouve pas, par rapport à une définition classique de culture, la notion d'apprentissage par transmission ni de partage par un groupe. Il s'agit plutôt d'un apprentissage par constructivisme dont le produit, une vision particulière de la réalité et des façons de faire, est impossible à partager sans que cela devienne une sous-culture de groupe.

Il n'en demeure pas moins que l'emploi du terme peut être acceptable, parce qu'on y retrouve les niveaux décrits par Schein ou Bertrand, qu'il y a effectivement une production de comportements exercés selon certaines stratégies et ce, en conformité avec une certaine vision et des valeurs dites individuelles.

Sathe (1983) a élaboré un modèle permettant de situer le comportement de l'individu par rapport à la culture (dite d'entreprise ou *corporate culture*). Il soutient que les croyances et valeurs culturelles de l'entreprise sont rarement partagées complètement par les membres : il y a toujours des déviants mais il y a aussi une latitude permise par la culture. Son modèle repose sur l'interaction entre le comportement de l'individu et son adhésion aux valeurs et croyances de la culture. La conformité s'exerce alors selon deux volets : la conformité aux comportements prescrits par la culture organisationnelle et la conformité par l'adhésion aux croyances et valeurs de cette culture. Les différents points de rencontre possibles (continuum de la conformité et non conformité par rapport au comportement prescrit, continuum de l'adhésion et de rejet des valeurs et croyances) ont amené Sathe (1983:15) à identifier 4 modèles de fonctionnement. La figure 2 illustre son modèle.

FIGURE 2

Modèle analytique pour l'étude de
l'absence de conformité culturelle
(Sathe, 1988 : 15)



Comme le souligne Sathe, ces expressions sont destinées à illustrer les extrêmes mais ne peuvent servir à définir, par ce stéréotype, un individu. Ces traits sont absolus et font appel à la signification usuelle du terme. Ils illustrent un concept caché plutôt que d'en constituer un.

L'**adapteur** est celui qui, tout en n'adhérant pas aux valeurs et croyances de la culture, se comporte en respectant la norme. Il est donc en conformité avec le comportement prescrit et attendu mais, en lui-même, ne se sent pas concerné par les valeurs et croyances. Il est donc adapté, de façon utilitaire et superficielle à ce qu'il faut faire. C'est, en quelque sorte, un caméléon dont le centre d'intérêt est à l'extérieur de l'organisation.

Le **bon soldat** est l'inconditionnel de la culture et de l'organisation qui la supporte. Il partage entièrement les croyances et valeurs. La conformité aux comportements prescrits est alors naturelle alors qu'elle est artificielle dans le cas de l'adapteur.

Le **solitaire**, tout en adhérant complètement aux valeurs et croyances, choisit de se comporter tel qu'il le conçoit et non selon les prescriptions culturelles. Tel que le souligne Feldman (1989:341), un individu peut développer des idiosyncrasies acceptables (l'expression utilisée est : *Individuals can generate «idiosyncrasy credits»*) par les autres membres du groupe en autant qu'il contribue, de façon significative, à l'atteinte des buts du groupe. On accepte sa façon d'être et de faire en autant qu'il soit productif. Si, toutefois, son bilan devient déficitaire, ses idiosyncrasies prenant alors le dessus au dépens de l'atteinte d'objectifs ou de respects des valeurs et croyances, le groupe le normalisera ou le rejettera. On n'accepte plus les façons particulières d'agir. Ce *prima donna* que constitue le solitaire risque alors de devenir un rebelle.

En somme, la performance du solitaire est acceptée en autant que le groupe sente qu'il contribue, d'une façon ou .'autre mais notamment par une adhésion complète aux valeurs et croyances, à l'atteinte d'objectifs jugés prioritaires à partir de ces valeurs et croyances.

Le **rebelle**, pour une raison ou une autre, ne présente ni un comportement conforme à la prescription ni une adhésion aux valeurs et croyances. Il sera alors rejeté et on ne fera preuve de tolérance à son égard.

Le modèle de Sathe a l'avantage de mettre en évidence la latitude de l'individu dans l'adoption de comportements prescrits et dans l'adhésion aux valeurs organisationnelles dominantes. Il est évident que les extrêmes sont rares. On peut parler de positions circonstancielles en fonction de la perception, par l'individu, de l'importance de la situation.

2.3 Une sous-culture de groupe

On doit aussi établir une typologie pour le comportement des groupes informels dans l'organisation. La notion-clé pour comprendre et situer les sous-cultures de groupe est de les situer par rapport à la culture organisationnelle dominante. Schermerhorn *et al.* (1991:342) définissent une sous-culture comme étant celle d'un groupe d'individus dont l'ensemble des valeurs et des actions n'est pas incohérent avec les valeurs et la philosophie dominante de l'organisation.

Martin et Sielh (1983) reconnaissent à toute organisation une culture dominante qui exprime, à travers un ensemble d'activités, de rites, de façons de faire, un noyau de valeurs partagées par l'ensemble des membres. Elles ont alors identifié (p. 53) trois types de sous-culture par rapport à l'expression de leur conformité à ce noyau central. Une sous-culture de promotion (*enhancing type*) est véhiculée par un groupe qui adhère encore plus que les autres groupes au noyau de valeurs. Une sous-culture de type orthogonal (donc à multi-face) est véhiculée par un groupe qui, tout en adhérant au noyau de valeurs, a choisi, pour son propre fonctionnement, un ensemble séparé de valeurs particulières, en harmonie avec le noyau central. Enfin, il y a une sous-culture dont certaines valeurs de base présentent un défi direct au noyau de valeurs de la culture dominante; on parle alors de contre-culture à l'intérieur de la culture organisationnelle dominante.

Pour leur part, dans une recherche sur les cultures organisationnelles, Hofstede *et al.* (1990) reconnaissent qu'une organisation peut avoir différents départements et que chacun peut avoir, à son tour, des groupes de travail culturellement différents. La question qui se pose est alors de définir la nature de la divergence par rapport à la notion de culture dominante.

La structure de base du modèle proposé repose sur les dimensions du modèle de Sathe et l'interprétation du concept de carte cognitive en tant qu'interface d'une part dans la sous-culture et, d'autre part, entre la sous-culture et la culture organisationnelle dominante.

Il y a lieu d'utiliser les notions de «*conformité aux représentations attendues*» et «*adhésion au système de croyances et valeurs*». Ces notions représentent les deux pôles qu'on retrouve habituellement dans les définitions de la culture.

Le *domaine valoriel* comprend tout ce qui se rattache aux valeurs, normes, croyances, axiomes sur lesquels se fonde l'action. C'est, en quelque sorte, le domaine de l'imaginaire, le domaine de la vision du monde.

La contre-partie, au niveau de la représentation, sera appelée *domaine opératoire*. On y retrouve les faits culturels tels que les comportements attendus, les normes, les rites, les façons de faire, les artefacts. Le domaine opératoire est le lieu de l'actualisation du domaine valoriel. Il ne peut y avoir un domaine opératoire sans qu'il y ait, en arrière-plan, un domaine valoriel. L'inverse est vrai. Pour qu'un domaine valoriel ne soit pas un domaine utopique, il doit se retrouver dans un domaine opératoire sinon ce n'est qu'une chimère ou une entité désincarnée.

Ce domaine opératoire regroupe ce que Hofstede *et al.* (1990:291) nomment «pratiques» parce qu'elles sont visibles à un observateur (*observer*). Toutefois, la signification culturelle de ces pratiques dépend de l'interprétation de ceux qui les exercent (*insider*).

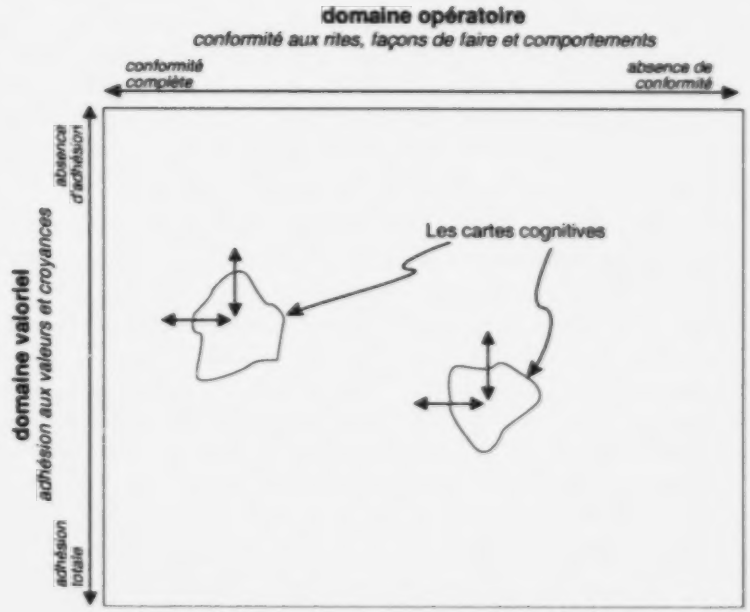
Cette interprétation se fait par le biais des cartes cognitives. Selon Bertrand (1991:97), une carte cognitive est *la grille d'informations cognitives et affectives qui sert à orienter la compréhension et l'action dans une organisation*. Cette carte est élaborée à partir des expériences personnelles de l'individu et lui fournit les signaux essentiels pour l'adaptation de son comportement en fonction des exigences et des objectifs (Allaire et Firsirotu, 1988:17).

La carte cognitive fonctionne selon deux dimensions. D'une part, elle permet d'interpréter les valeurs et les croyances du domaine valoriel pour les traduire, en

quelque sorte, en comportements. D'autre part, elle permet aussi, à partir d'un comportement observé, d'inférer ou de supposer les valeurs sous-jacentes sur lesquelles repose ce comportement (figure 3).

FIGURE 3

Le rôle des cartes cognitives



Selon Bolman et Deal (1992), les organisations modernes sont complexes, pleines de dilemmes et de contradictions. L'action se déroule trop rapidement pour que l'individu ait le temps de réfléchir à chaque situation rencontrée. Alors la carte cognitive sert d'élément interprétateur et permet de filtrer et de trier l'information reçue.

Ces auteurs (p. 35) identifient 4 types de cartes cognitives (ou cadres de référence). La carte cognitive structurelle met l'importance sur la rationalité, l'efficacité, les politiques et procédures, la planification. La carte cognitive des ressources humaines place l'importance sur les interactions entre les individus et les besoins de l'organisation. La carte cognitive politique se préoccupe de l'analyse des conflits entre les groupes pour le partage des ressources. Enfin la carte cognitive symbolique voit un monde chaotique dans lequel la signification et la prédiction sont socialement construites et les faits sont de nature interprétative plutôt qu'objective. On reconnaît facilement dans la carte cognitive structurelle les théories mécanistes de l'organisation alors que celle des ressources humaines peut être associée aux théories humanistes des organisations.

Ces quatre cartes cognitives sont importantes parce qu'elles supportent des stratégies d'intervention dans différentes dimensions de la réalité organisationnelle. Elles sont présentes chez l'individu et dans le groupe mais, à des niveaux différents. Bolman et Deal ont trouvé que les gestionnaires des secteurs privés et publics ont tendance à utiliser surtout les cartes cognitives de type structurel et de type «ressources humaines» et négligent d'utiliser celles de type politique et de type symbolique. Or, ils estiment que l'utilisation de la carte cognitive symbolique est probablement celle qui favorise le plus l'exercice d'un leadership efficace dans un groupe parce qu'elle agit au niveau de l'interprétation des valeurs et des croyances. Cette constatation devrait conduire à une réflexion sur la formation de cadres à l'environnement politique et symbolique des organisations.

Sackmann (1992:141-142) avance le concept de carte cognitive culturelle composée de 4 types de savoir : le savoir situationnel, le savoir opérationnel, le savoir prescriptif et enfin le savoir axiomatique.

Le savoir situationnel (*dictionary knowledge*) porte sur le «sens» de l'organisation et comprend les descriptions communes, les appellations, les définitions utilisées. Ceci équivaut aux définitions générales de «ce que sont les situations» (*what*) dans une organisation.

Le savoir opérationnel (*directory knowledge*) réfère aux pratique usuelles. C'est la connaissance des causalités. Il se préoccupe du «comment se font les choses» (*how*). Ce savoir est descriptif plutôt que normatif ou prescriptif.

Le savoir prescriptif (*receipe knowledge*) réfère à «ce qu'il faut faire» (*should*) pour améliorer les stratégies, pour répondre à une urgence ou pour survivre.

Le savoir axiomatique (*axiomatic knowledge*) se concentre sur les raisons et explications des causes ultimes pertinentes à des situations. Il se préoccupe du «pourquoi» (*why*). Ceci correspond, selon Sackmann, au troisième niveau de Schein (domaine axiomatique). Cependant, pour Schein, il ne s'agissait pas d'un élément d'une carte cognitive, lequel concept est absent de sa théorie.

Sackmann a trouvé, dans sa recherche, que les sous-cultures se forment principalement à partir de divergences autour du savoir situationel. Les sous-cultures s'identifient à partir de leur perception de la place qu'elles occupent dans l'organisation et de «ce que sont les situations (*what*)» à leur niveau de fonctionnement plutôt qu'au niveau du fonctionnement global. *«(...)these cultural groupings exist according to functional domains, defined in totality of functions for which people considered themselves responsible. Functional domains are tied to people's professional role perceptions and perceived responsability in their professional roles rather than to such structural manifestations as departments or prescribed roles in an organizational chart»* (p. 147). C'est ce qui dirige, à l'exception du comportement dit technique (ou relié à l'exercice de l'activité productive), les comportements.

Concernant le savoir situationnel, sept groupes avec des perceptions et des stratégies différentes furent identifiés. Sackmann, toutefois, n'a pas remarqué une telle divergence au niveau des trois autres savoirs. De plus, elle a constaté qu'il y avait plus de similarité entre les sous-cultures de même domaine fonctionnel d'opération, même

si elles étaient dans des département séparés, qu'il y en avait entre les sous-cultures d'une même département. Ce qui met en évidence l'importance du rôle professionnel dans la formation des sous-cultures. Ceci équivaudrait à dire, par exemple, qu'il y aurait plus d'affinités culturelles entre les secteurs de mathématiques de plusieurs écoles qu'il y en aurait entre le secteur de mathématiques et les autres secteurs disciplinaires de la même école.

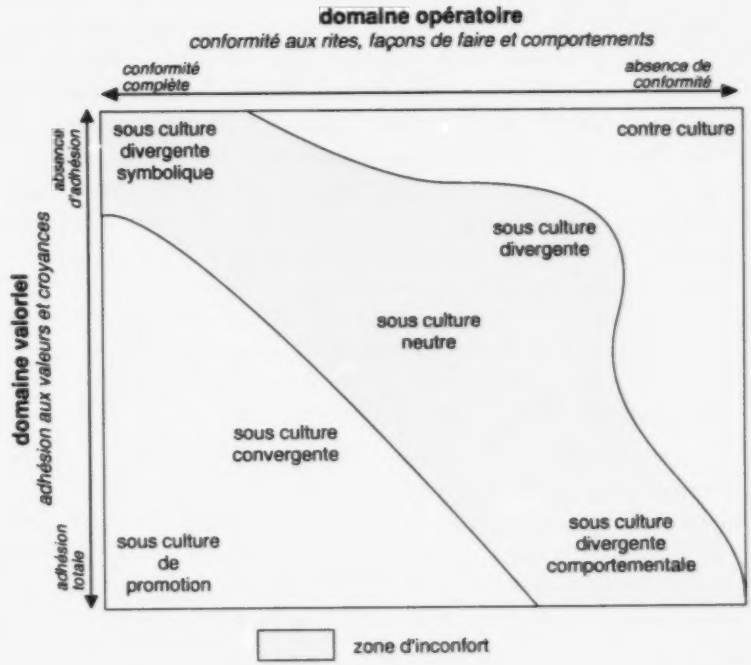
Le savoir situationnel prend donc une importance accrue par rapport aux autres savoirs et se substitue, en quelque sorte, aux autres savoirs qui relèvent de l'organisation en général. Chaque sous-culture, même si elle concerne la même typologie culturelle, définit ses modes de fonctionnement. Ainsi, Sackmann a trouvé deux sous-cultures au niveau du savoir prescriptif (ce qu'il faut faire) : on connaît les recettes qui ont conduit à une réussite (*receipe knowledge **of*** success) et on agit en fonction de recettes qui vont conduire à un succès (*receipe knowledge **for** success*). Cependant, chaque sous-culture identifiée au niveau du savoir situationnel avait ses propres prescriptions par rapport à ces deux catégories.

Les cartes cognitives sont donc le lien entre le domaine valoriel et le domaine opératoire. Elles permettent, selon certains domaines (Bolman et Deal) ou catégories de savoir (Sackmann), de lire la réalité et de l'interpréter pour l'action. Elles sont présentes chez l'individu et, par regroupement, elles permettent le rassemblement des individus en sous-cultures. Elles sont donc à la base des sous-cultures.

À partir du modèle proposé par Sathe et tenant compte des concepts de cartes cognitives développés par Bolman et Deal et par Sackmann, il y lieu d'élaborer un modèle analytique de sous-cultures. Sept types peuvent être identifiés à partir de leur degré d'adhésion au domaine valoriel et de leur degré de conformité au domaine opératoire (Figure 4).

FIGURE 4

Modèle analytique des sous cultures



1-Dans une **sous-culture de promotion**, on rencontre une adhésion absolue à la culture symbolique de l'organisation et une conformité totale à ce qui est exigé comme comportement. Aucun regard critique ne peut être posé si on sent qu'on met en danger les finalités mêmes de l'organisation. Un concept similaire a déjà été développé par Whyte (1959) dans *l'homme de l'organisation* et par Gouldner (1957) avec le concept de «local dédié». Pour ce dernier, le «local dédié» est une personne qui a une loyauté absolue à l'organisation. C'est un vrai croyant qui attache beaucoup d'importance aux buts et à la philosophie de l'organisation. Son comportement se doit d'être conforme en tout point avec ce qui est exigé parce qu'il croit en ce qui est exigé sinon il y a une dissonance cognitive. Dans ce cas, l'état d'inconfort devient tel que l'individu est obligé de choisir d'agir selon la prescription et d'ignorer ses valeurs et ses attitudes ou d'agir selon ses valeurs et ses attitudes et d'oublier la prescription. De façon analogue, on peut considérer une sous-culture de promotion comme étant celle d'un groupe entièrement dédié à la culture organisationnelle dominante tant au niveau de son symbolisme qu'au niveau de son mode d'opération. En réalité, leur conformité va au-delà des exigences de comportement prescrites et leur attachement à la culture symbolique est tel qu'ils ne peuvent accepter un argument osant la défier ou la mettre en doute. Ils risquent, ainsi, de se déconnecter de la réalité et de perdre tout regard critique notamment sur le développement de l'organisation.

2- Une **sous-culture convergente** est celle d'un groupe qui, tout en adhérant de façon globale à la culture symbolique et à la culture opératoire, développe sa propre culture. Ce groupe s'approprie (et on le lui reconnaît) une marge de manoeuvre en ce sens qu'il peut développer un autre système de valeurs et une autre pratique qui doivent toutefois aller dans le sens prescrit par la culture organisationnelle dominante. C'est le respect du groupe et de son originalité dans l'interprétation de la réalité culturelle globale.

3- Une **sous-culture neutre** sera celle d'un groupe dont la conformité aux deux domaines est variable et pourrait tendre vers le minimum acceptable pour être toléré par la culture dominante. Un tel groupe endosse du «bout des lèvres» les valeurs et croyances de l'organisation ou est carrément neutre par rapport à ces dernières. Il se

conforme au strict minimum aux comportements exigés, faute de quoi, il mettrait en péril son existence dans l'organisation.

4- Une **sous-culture divergente symbolique** sera celle d'un groupe qui n'adhère pas à la culture symbolique de l'organisation mais dont les comportements sont conformes à ceux exigés par la culture organisationnelle dominante. On pourrait y associer le concept de «cosmopolitains» avancé par Gouldner (1957). Dans ce groupe, on privilégie la conformité aux comportements en autant qu'ils soient acceptables par rapport à la profession ou à un certain code d'éthique de nature professionnelle. Ce groupe sera toléré en autant qu'il n'exprime pas à haute voix ses divergences symboliques et qu'il ne fasse pas concorder ses pratiques (son univers opératoire) avec ses valeurs et ses croyances (son univers symbolique). Il deviendrait une sous-culture divergente, non productive et inutile à l'organisation.

5- Une **sous-culture divergente comportementale** est celle d'un groupe qui supporte entièrement la vision symbolique de l'organisation mais qui se distingue par son absence de conformité au domaine opératoire. Il a développé ses propres façons de faire et ses normes de comportement. Tout comme le solitaire du modèle de Sathe, il sera accepté par l'organisation en autant qu'il présente un bilan idiosyncratique positif : la somme de ses contributions (psychologiques, supportantes) est supérieure à la somme des ennuis et embarras provoqués par son non-respect des comportements prescrits.

6- Une **sous-culture divergente** est une sous-culture qui tend de plus en plus à être non conforme au titre du respect des comportements prescrits et qui tend aussi à s'éloigner de l'adhésion à la culture symbolique dominante. C'est un groupe qui a tendance à s'éloigner de la prescription pour la réalisation de ses activités. Tout comme une autre sous-culture, elle possède sa propre vision, avec son système de valeurs et de croyances. Elle y ajuste ses pratiques et façons de faire. Cette sous-culture s'éloigne de la culture dominante sans toutefois s'y opposer. Comme elle n'est pas neutre, elle est aussi dans une zone d'inconfort.

7- Enfin la **contre-culture** est représentative d'un groupe qui va *à l'encontre* de la culture symbolique et de la culture opératoire d'une culture dominante. En plus de ne pas adhérer aux domaines valoriel et opératoire de la culture organisationnelle dominante, elle développe et véhicule une autre image de l'organisation. Très active, cette contre-culture se manifeste en adoptant une point de vue dialectique. C'est l'installation d'une dynamique de changement.

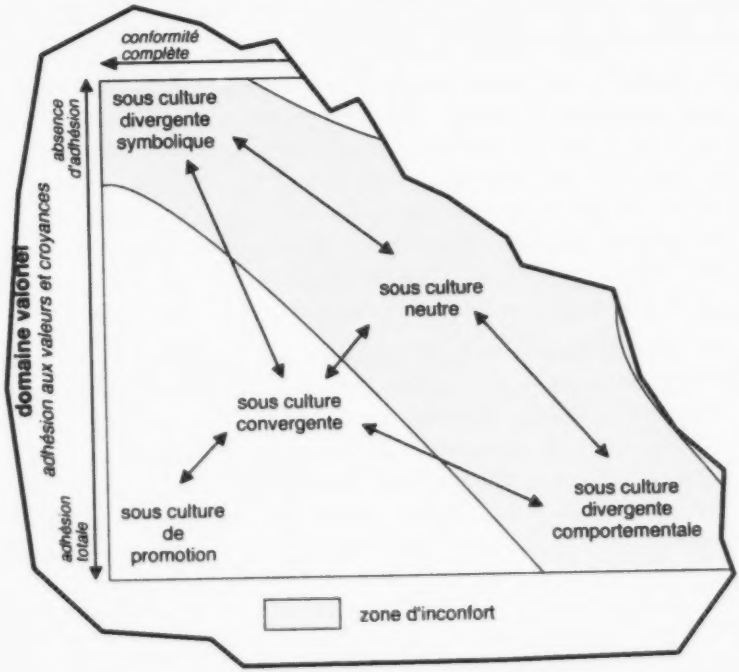
On peut élaborer une «théorie du mouvement» concernant ces sous-cultures puisque, de toute évidence, «on ne naît pas contre-culture dans une organisation, on le devient progressivement à la suite d'événements externes ou de maturation du groupe». Bertrand (1991:82) souligne que les rapports de pouvoir alimentent les divisions culturelles et donnent naissance à des contre-cultures ou à des cultures divergentes. «*Le seul fait d'exiger la conformité à la culture dominante engendre la contre-culture, phénomène important qui concrétise davantage les rapports de force dans une organisation tout comme dans la société*» (p. 82).

Dans toute organisation, il se passe des événements qui influencent la vie des groupes. Certains peuvent conduire à un renforcement de valeurs, de positions ou de comportements; d'autres, à des positions différentes et, dans certains cas, à des positions extrêmes à la culture dominante de l'organisation.

De toute évidence, on s'attend, dans un concept de normalité, à ce qu'un groupe fasse siens les domaines valoriel et opératoire dominants et qu'il possède ses propres façons de faire et d'être. Il y a donc un double système culturel, la sous-culture du groupe, dite **convergente**, s'agençant avec la culture dominante. Cette sous-culture devient la sous-culture de base pour toute organisation. Elle peut toutefois se déplacer vers quatre positions (figure 5).

FIGURE 5

Le mouvement vers la sous culture de promotion



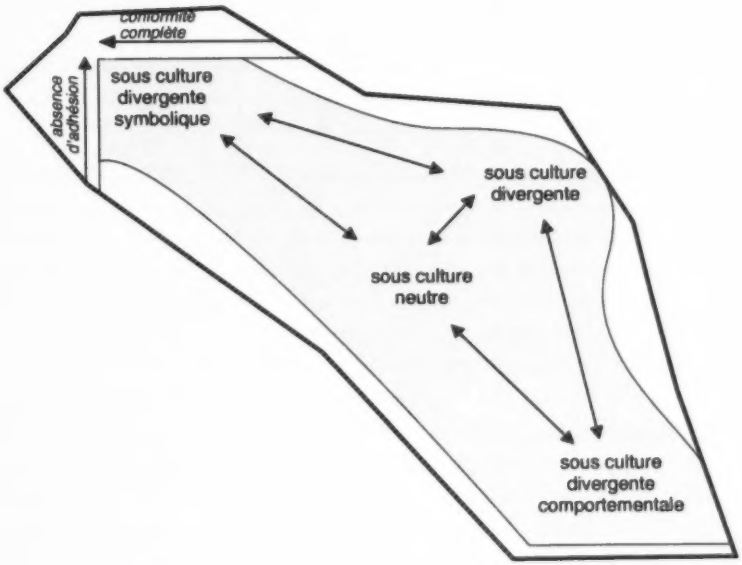
Par renforcements successifs ou par propagande ou endoctrinement, il se peut que de cette sous-culture émerge une sous-culture **de promotion**, une sous-culture complètement dédiée à l'organisation et en harmonie, on oserait dire plus que parfaite, avec la culture dominante. Puriste, inconditionnelle, cette sous-culture valorise uniquement ce qui enrichit et confirme la culture organisationnelle dominante. La seule source de création d'une sous-culture de promotion est une sous-culture convergente.

Cette dernière peut aussi se transformer par rapport à son apport à la culture dominante en diminuant son indice de conformité soit de façon globale, soit selon une composante ou l'autre. Ainsi une sous-culture neutre a diminué son indice de conformité quant au respect des comportements prescrits et a diminué son adhésion aux valeurs et croyances. Elle est donc neutre en ce sens qu'elle peut se modifier selon les changements à la culture organisationnelle dominante. D'une certaine façon, elle est aussi instable parce qu'elle est sujette à une influence externe et ne présente pas une prise de position propre par rapport au domaine valoriel et au domaine opératoire.

Dans une sous-culture divergente symbolique, les membres du groupe, tout en se conformant à la prescription des comportements, s'éloignent de l'adhésion initiale à la culture symbolique. Dans une sous-culture divergente comportementale, le respect de la prescription fait peu à peu place à d'autres types de comportement alors que l'adhésion à la culture symbolique se maintient. Dans les deux types de sous-cultures divergentes, il y a un inconfort qui s'installe : les comportements et les valeurs qui les guident créent un état de dissonance cognitive. On ne peut demeurer dans une telle situation (figure 6).

FIGURE 6

Le mouvement de la zone d'inconfort



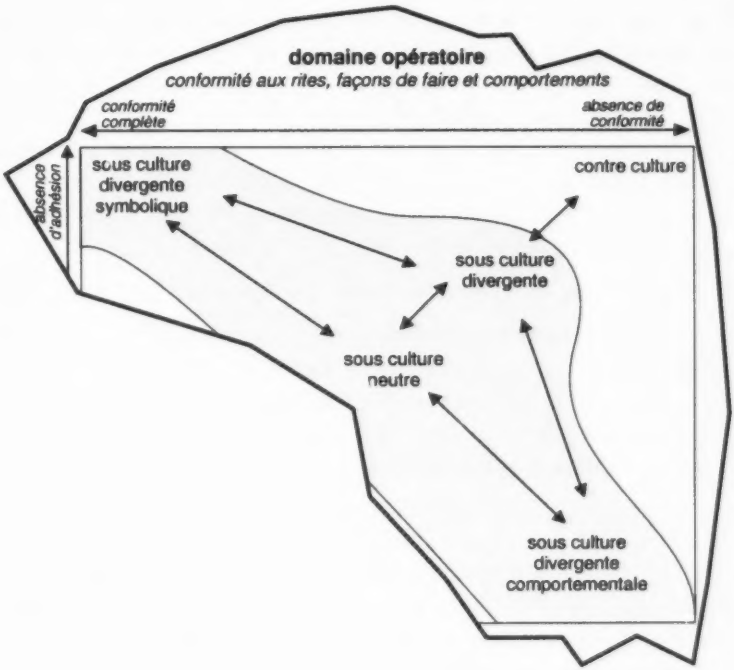
Dans le cas d'une sous-culture divergente symbolique, trois mouvements sont possibles. On peut ajuster la culture opératoire en fonction de la culture symbolique réelle du groupe et tendre vers une sous-culture divergente (non conformité dans la culture opératoire et non adhésion à la culture symbolique). On peut aussi adhérer à la culture symbolique. On s'oriente alors vers une sous-culture convergente (adhésion à la culture symbolique et conformité à la culture opératoire). On peut aussi diminuer l'état de conformité à la culture opératoire et devenir une sous-culture neutre.

Les mêmes mouvements sont possibles dans le cas de la sous-culture divergente comportementale. En adhérant à la culture opératoire dominante, on tend vers une sous-culture convergente; en se désengageant de la culture symbolique dominante, on tend vers une sous-culture divergente. On peut aussi devenir une sous-culture neutre en diminuant l'adhésion à la culture symbolique dominante.

Pour qu'une sous-culture devienne divergente, il faut qu'elle ait été, au préalable, dans un état d'inconfort (divergente symbolique ou divergente comportementale) ou dans un état de neutralité ou d'instabilité (figure 7). Si elle présente une valence positive par une augmentation de la conformité à la culture opératoire et de l'adhésion aux valeurs et croyances de la culture symbolique, elle tendra vers une sous-culture convergente. Elle ne peut demeurer dans un état neutre (qui est aussi instable) sans que s'instaure un inconfort : il y a affrontement sans gagnant qui conduit au chaos culturel : on ne sait plus ce qu'il faut faire, ni comment le faire et ni pourquoi le faire. Comme le souligne Mintzberg (1986), dans toute organisation, il y a constamment un état dynamique et des pressions qui s'exercent sur les différents groupes. Ces systèmes d'influence captent, en quelque sorte, les groupes les moins forts. Par analogie, on peut dire qu'une sous-culture neutre ou instable est une proie facile pour une sous-culture ayant une valence convergente ou divergente.

FIGURE 7

Le mouvement vers la contre culture



D'une sous-culture divergente émerge une contre-culture dont l'une des caractéristiques est de s'opposer au paradigme culturel en place (tant au niveau valoriel qu'au niveau opératoire). Autant les contre-cultures sont sources d'affrontements ouverts avec les cultures dominantes, autant elles sont nécessaires pour le renouvellement des paradigmes. C'est l'essentiel du message de Kuhn dans *La structure des révolutions scientifiques* (1972). C'est aussi le processus décrit par Abravanel (1988:236) pour démontrer les cycles de vie et le renouvellement de l'idéologie organisationnelle. C'est à partir de la déviation ou de la contradiction qu'il y a une recherche pour une nouvelle idéologie. C'est le rôle des contre-cultures que de favoriser l'éclosion des nouvelles idéologies. Loin d'être inutiles pour la culture organisationnelle dominante, les contre-cultures sont les lieux de changement de paradigmes, de changements profonds dans la vision et dans l'agir, les sous-cultures divergentes n'apportant que des changements superficiels de fonctionnalité ou de vision.

2.4 Le processus de normalisation des rôles

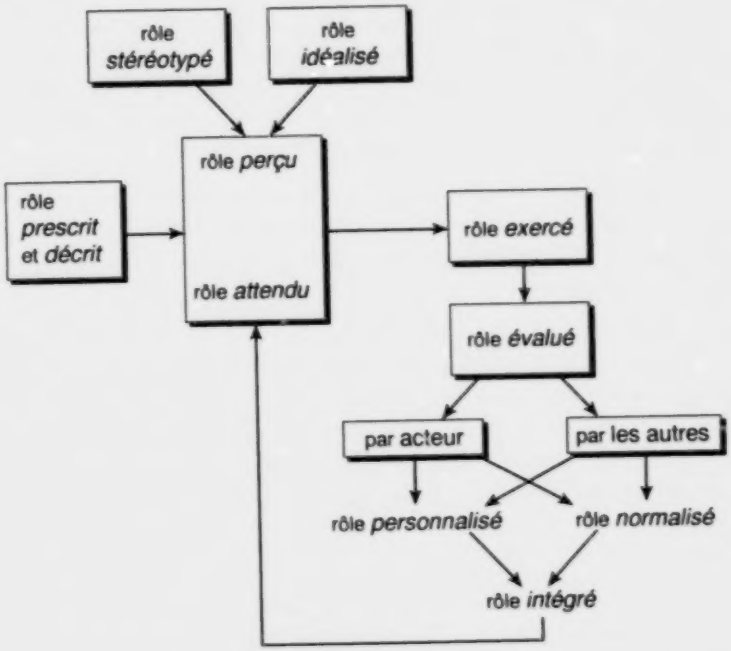
La modèle de Nadler et Tushman (1984) met en évidence, entre autres, trois relations pertinentes à notre thème. Après l'étude des deux premières, les relations individu et culture dominante, les relations organisation informelle et culture dominante, il y a maintenant l'étude de la relation individu-organisation informelle, cette dernière prenant maintenant la représentation d'une sous-culture.

Pour comprendre la normalisation des rôles dans une sous-culture, il faut revenir au modèle proposé par Lonsdale (1964:149-154) et repris, entre autres, par Katz et Kahn (1978). Londsdale, puisant ses sources dans des théoriciens tels Ralph Linton, Jacob Getzels, Neal Gross, Theodore Sarbin (voir Lonsdale 1964:149 pour une liste exhaustive de ses sources) souligne qu'il y a plusieurs ramifications au concept de rôle : rôle prescrit, rôle perçu, rôle attendu, etc.

Il s'agit d'un processus par lequel le rôle de l'acteur est continuellement soumis à une évaluation interne (la sienne) et externe (celle de la sous-culture). Le cadre de référence est double : sa perception et les attentes de la sous-culture. Tout écart est objet soit de pressions externes pour normaliser le comportement, soit de résistances internes pour personnaliser le comportement.

FIGURE 8

Le processus de normalisation des rôles



Il s'agit d'un processus dont il faut définir les termes d'une part et préciser la dynamique. Tout au long du processus, il y a une négociation qui s'engage entre un individu (acteur) et la sous-culture de son groupe d'appartenance.

Rôle prescrit. Un rôle défini de façon externe à l'acteur et à la sous-culture. Il peut être défini par la description légale, par une norme sociale. Cette prescription existe à l'extérieur des individus mais peut être le résultat d'un consensus culturel. Il est accompagné de sanctions qui sont explicites, de nature légale ou de nature arbitraire, visant l'exclusion ou l'inclusion sociale. Par exclusion, on y retrouve aussi la notion de rôle proscrit. Le rôle prescrit doit se traduire dans un rôle décrit.

Rôle décrit. C'est la transposition d'un rôle prescrit sous sous une forme verbale ou sous une forme écrite. C'est la façon avec laquelle on exprime à l'acteur et à une sous-culture ce qu'on attend. Plus on intervient dans le niveau informel, moins il y aura de description explicite.

Rôle perçu. Le rôle tel qu'il est compris ou interprété par l'acteur avant et pendant son exercice. Ce sera le guide de l'actualisation du rôle. Cette perception peut être influencée de diverses façons : perception sélective à partir des compétences ou du prestige, l'attribution, l'influence des stéréotypes, des préjugés, le goût personnel, etc. Cette perception a un double objet. Elle peut porter sur le rôle en soi et comment il est perçu à travers la carte cognitive de l'acteur. Elle peut aussi porter sur l'interprétation du rôle attendu : c'est la perception d'un individu sur ce que la sous-culture attend de lui.

Rôle attendu. C'est l'anticipation d'un comportement ou d'un ensemble de comportements par une personne ou un groupe d'individus excluant l'acteur (Lonsdale, 1964:150). On dit qu'il y a une **surcharge de rôle** lorsque les rôles attendus pour un acteur sont conflictuels : il ne sait plus à quelles attentes répondre en premier. Lonsdale distingue entre le rôle attendu légitime (lorsqu'on a le droit d'avoir une attente envers quelqu'un) et illégitime (lorsqu'on a pas ce droit mais qu'on pense le posséder).

Rôle stéréotypé. C'est la perception par un individu d'un rôle qui découle d'un imaginaire répandu dans le groupe d'appartenance de cet individu. Ainsi certains

groupes ont une image bien arrêtée de la profession enseignante. Cette image influence leur perception sélective et teinte leur jugement.

Rôle idéalisé. C'est la perception par un individu de ce que devrait être, dans sa plus pure expression, un rôle. Il peut être relié à l'idéal du moi ou à l'idéal organisationnel.

Rôle exercé. C'est le pivot du modèle. L'acteur, à partir de sa perception des rôles prescrit et décrit, des attentes, du contexte et de son image de soi, exerce un rôle dans une situation donnée.

Rôle évalué par l'acteur. C'est à partir de ses perceptions que l'acteur évalue son action et détermine s'il a bien ou non rempli son rôle. Il en retire alors des éléments qui confirment ou infirment son image de soi et la perception qu'il a de son rôle dans le groupe. C'est un processus constant qui repose à la fois sur des résultats tangibles et sur des impressions relatives à l'appréciation du contexte.

Rôle évalué par les autres. C'est essentiellement à partir des attentes explicites ou implicites que se fait cette évaluation. C'est à ce niveau qu'on peut aussi recevoir des messages contradictoires, chaque individu portant un jugement à la lueur de ses attentes, de ses cartes cognitives et de son interprétation de l'évolution de la situation.

Rôle normalisé. Le produit de l'évaluation, qu'elle soit par l'acteur ou par le groupe, s'inscrit dans un processus de poursuite de l'action. Dans le cadre d'un rôle normalisé, il s'agit d'une action de l'individu pour réajuster son comportement selon les normes de la sous-culture, lesquelles sont à la base des attentes. Ce réajustement peut, à la suite de messages très explicites et directs, être volontaire ou conscient. Il peut être aussi involontaire ou inconscient à la suite d'un réajustement du contexte ou d'une modification de la situation.

Rôle personnalisé. Dans ce contexte, il n'y a pas de réajustement du comportement de l'acteur pour se conformer aux normes de la sous-culture. Il devient alors marginal dans le groupe et peut continuer tant et aussi longtemps qu'il n'y aura pas d'opposition concertée à son égard sous forme de sabotage ou de sanctions.

Rôle intégré. Dans le cas d'un rôle normalisé ou d'un rôle personnalisé sans opposition concertée (donc qui se prolonge sur une certaine période de temps), on parle de rôle intégré lorsque ce dernier fait partie du quotidien. Il peut varier d'une conformité totale (dans le cas d'un rôle normalisé dans un encadrement hautement prescriptif) à une absence de conformité (dans le cas d'un marginal ou d'un original).

La normalisation du comportement d'un individu passe par ces étapes. Le groupe, s'il veut protéger son entité, normalise, de façon explicite ou non, les individus. Les lieux de conflit deviennent évidents. Pour une même réalité, il peut y avoir une perception et des attentes différentes. Il peut y avoir aussi des divergences dans l'évaluation des rôles. Par rapport à sa perception, l'acteur peut évaluer l'exercice du rôle de façon différente des autres qui le font en fonction des attentes.

C'est toutefois au niveau de la normalisation et de la marginalisation que s'exerce le pouvoir des sous-cultures. Les membres divergents sont des menaces pour la cohésion du groupe. Ceci est particulièrement vrai pour les sous-cultures extrêmes (sous-culture de promotion et contre-culture) : elles ne font que peu de place aux divergents.

Dans une sous-culture de promotion, il y a très peu d'écarts admissibles dans la conformité à la culture opératoire et on exige une adhésion totale à la culture symbolique. Il en est de même pour les membres d'une contre-culture : on exige une conformité totale ... à la non conformité de la culture opératoire et une adhésion totale au refus de la culture symbolique.

La sous-culture présentant le plus de tolérance est la sous-culture neutre. À vrai dire, c'est le laisser-faire. La cohésion étant minime, la marge de manoeuvre est très large.

À partir de la dynamique de la confrontation entre l'évaluation par l'acteur et l'évaluation par les autres de l'exercice de son activité, l'acteur a le choix de se laisser normaliser par la sous-culture ou de commencer à exercer un rôle marginalisé.

S'il choisit la normalisation, il devra adapter sa carte cognitive aux cartes cognitives dominantes du groupe. Il cède, ni plus ni moins, aux pressions sociales. Il peut avoir conscience d'avoir agi selon ses principes mais pour une raison ou une autre autre, il doit les placer en retrait de son agir.

S'il choisit la personnalisation, il estime que ses principes ou son agir sont plus importants que ceux de la sous-culture. Il devra se déplacer vers une autre sous-culture ou rallier à lui les autres membres de façon à amorcer un déplacement de la sous-culture d'une catégorie à l'autre.

L'intégration subséquente à la normalisation ou à la marginalisation est fonction du temps pendant lequel on exerce le comportement. Ce processus de normalisation des rôles est permanent. Il s'exerce à travers le quotidien et les messages implicites sont constamment émis à l'endroit des autres. Quand ils ne sont pas émis, ils servent de base aux jugements. Les messages deviendront explicites lorsqu'il y a menace envers la cohésion du groupe.

CONCLUSION

Ce texte voulait mettre en évidence plusieurs points :

1) Le concept de culture organisationnelle est incapable de rendre compte des processus subtils d'influence sur les actions individuelles. Le concept est trop vaste et n'aborde que la généralité. Le degré de marge de manoeuvre de l'individu et des sous-cultures par rapport au degré de conformité et d'adhésion requis est une entité dont il faut tenir compte dans l'étude des organisations.

2) Le processus de normalisation est omni-présent et influence la sous-culture organisationnelle. De plus, cette normalisation est variable dépendant du type de sous-cultures, la sous-culture de promotion et la contre-culture étant celles qui offrent le moins de latitude dans l'exercice des comportements.

3) Il découle que la connaissance des groupes informels et par conséquent des sous-cultures est une condition essentielle à la gestion des organisations. Les processus de communication, d'influence et de prise de décision doivent prendre en considération que l'individu est fondamentalement membre d'un groupe informel et qu'on doit s'adresser à l'individu par le biais de la dynamique de la sous-culture.

Quelques questions intéressantes mériteraient d'être explorées plus à fond. Une recherche sur les relations de pouvoir entre les sous-cultures serait pertinente. Les deux pôles du modèle sont la sous-culture de promotion et la contre-culture. Ce sont, en quelque sorte, les points d'arrivée d'une dynamique interne. Les autres sous-cultures situées dans la zone d'inconfort (sous-culture neutre, divergente symbolique, divergente comportementale et divergente) ou dans une zone stable mais sujette à des influences (sous-culture convergente) sont en état d'équilibre instable par rapport aux deux pôles.

Dans le prolongement de cette perspective, on pourrait aborder les processus d'introduction du changement dans les organisations. On parle beaucoup de stratégies

de changement planifié. Or on doit tenir compte de la sous-culture qui en assume le leadership. On doit aussi définir les conditions et les modalités de l'exercice de ce leadership, compte tenu des relations particulières qu'entretiennent les autres sous-cultures avec la culture organisationnelle dominante. De plus, on généralise ces stratégies en les appliquant à toute l'organisation. Il n'est pas évident que les différentes sous-cultures vibreront au même message et aborderont le changement de la même façon. Or, selon le modèle proposé, si on s'en tient aux sous-cultures de promotion et convergente (sous-cultures détenant habituellement le pouvoir et les postes d'autorité dans les organisations, notamment la sous-culture de promotion), le changement ne peut se produire que dans une orientation permise et tolérée par l'adhésion aux domaines valoriel et opératoire. Il est donc nécessaire d'utiliser simultanément plusieurs types de messages et plusieurs stratégies. Pour qu'un changement réel s'installe, il faut aller au-delà de ce qui est connu, il faut ré-inventer et c'est le rôle des contre-cultures, justement celles qu'on néglige parce qu'on a l'impression qu'elles vont à contre-sens.

De telles recherches permettraient de re-définir les critères d'une organisation performante. L'efficacité ne dépend peut-être pas de la culture organisationnelle dominante mais plutôt d'une co-habitation harmonieuse entre les sous-cultures. Cette efficacité dépend peut-être aussi du rapport entre la tâche et le type de sous-culture. Plus la tâche sera structurée, moins les sous-cultures auront une importance dans la vie de l'organisation. L'inverse est vrai. Or, en éducation, nous faisons manifestement face à des tâches de nature déstructurée, faisant appel aux cartes cognitives des individus et des sous-cultures. Il s'agit, ni plus ni moins, de ré-interpréter les théories de la contingence à la lueur des sous-cultures et non des individus.

Les années 90 seront les années du changement. Le changement est une entreprise individuelle qui est sujette à la réaction de la sous-culture d'appartenance. On se doit d'explorer cette avenue si on veut atteindre la cible. Ceci conduit à deux propositions. En premier lieu, il faut revoir les théories du leadership en fonction de la gestion des groupes informels. L'exercice du leadership implique des prises de position claires, le ralliement par la vision (Bennis et Namus:1985), une communication

efficace, une capacité d'influencer et de créer des conditions propices pour le développement des groupes informels. Une théorie des sous-cultures organisationnelles serait propice à l'émergence d'une nouvelle conception du leadership.

Il faut aussi revoir les théories du changement planifié en précisant qu'il s'agit d'une démarche individuelle s'inscrivant dans le contexte d'une sous-culture. Il faut donc s'adresser à cette dernière plutôt qu'à l'individu même si, de façon ultime, c'est l'individu qui devra assumer la pression du changement. Ce qu'il faut retenir, c'est que le changement doit être considéré comme étant du domaine des sous-cultures et que la communication et la sensibilisation préalable doivent être orientées en ce sens. C'est donc une nouvelle perspective dans la communication et dans les processus d'influence.

Références

Abranavel, Harry. (1988). Le caractère idéologique de la conception stratégique. Dans H. Abravanel, Y. Allaire, M.E. Firsoritu, B.Hobbs, R. Poupart, J.J.Simard. *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin. 227-243.

Allaire, Yvan; Firsirotu, Mihaela E. (1988). Les théories de la culture organisationnelle. Dans H. Abravanel, Y. Allaire, M.E. Firsoritu, B.Hobbs, R. Poupart, J.J.Simard. *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin. 3-48.

Barley, Stephen R., Meyer,Gordon W., Gash, Debra C. (1988, March).Cultures of Culture : Academics, Practitioners and the Pragmatics of Normative Control. *Administrative Science Quaterly*. 33 24-60.

Barney, J.B. (1986). Organizational Culture : Can it be a Source of Sustained Competitive Advantage?. *Academy of Management Review*. 11-3.

Bennis, Warren; Namus,B. (1985). *Leaders : Strategies for taking charge*. New York : Harper & Row.

Bertrand, Yves. (1991). *Culture organisationnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Blau, Peter M. (1955). *The Dynamics of Bureaucracy : A study of Interpersonal Relationships in Two Government Agencies*. Chicago : University of Chicago Press.

Boeker, Warren. (1989, Sept.). The Development and Institutionalization of Subunit Power in Organizations. *Administrative Science Quaterly*. 34. 388-410.

Bolman, Lee G., Deal, Terrence E. (1992, Fall). What Makes a Team Work? *Organizational Dynamics*, 34-44.

Bosche, Marc (1984, oct). «Corporate Culture» la culture sans histoire. Dans *Revue française de gestion*, 47-48. Reproduit dans Charles Benadou et Herry Abravanel (1988). *Le comportement des individus et des groupes dans l'organisation.* Chicoutimi : Morin. 511-527.

Cherrington, David J. (1989). *Organizational Behavior*. Boston : Allyn and Bacon.

Dalton, Melvile. (1959). *Man Who Manage*. New York : Wiley.

Dandridge, Thomas, Mitroff, Ian, Joyce, William. (1980).Organizational Symbolism : A topic to extend organizational analysis. *Academy of Management Review*,23:77-82 Deal, Terrence; Kennedy, A. (1982). *Corporate Cultures*. MA : Addison-Wesley.

Feldman, Daniel C. (1986). The Development and Enforcement of Groups Norms. In White Donald D., Bednar, David A. (1986). *Organizational Behavior : Understanding and Managing People at Work*. Boston : Allyn and Bacon. 340-348.

Gouldner, Alvin W. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. New York : Free Press.

Hampton, Summer, Webber (1982). *Organizational Behavior and the Practice of Management*. Glendview (Ill) : Scott Foreman.

Hanson, Mark E. (1991). *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston : Allyn and Bacon.

Hofstede, Geert; Bond, M.H. (1987). The Confucius Connection : From Cultural Roots to Economic Growth. *Organizational Dynamics*. 16(4). 4-21.

Hofstede, Geert; Neuijen, Bram; Ohavy, Denise D.; Sanders, Geert. (1990, June). Measuring Organizational Cultures : A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases. *Administrative Science Quaterly*. 35. 286-316.

Homans, George. (1950). *The Human Group*. New York : Harcourt, Brace & World.

Hoy, Wayne K; Miskel, Cecil G. (1982). *Educational Administration : Theory, Research, and Practice*. New York : Random House.

Hoy, Wayne K; Miskel, Cecil G. (1991). *Educational Administration : Theory, Research, and Practice*. New York : McGraw-Hill.

Katz, Daniel; Kahn, Robert.(1978). *The social Psychology of Organizations*. New York : John Wiley and Sons.

Kolb, David A., Rubin, Irwin M., McIntyre, James D. (1984).*Organizational Psychology*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Kuhn, Thomas S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Lemaître, N. (1984). La culture d'entreprise facteur de performance. *Revue française de gestion*, repris dans *Gestion*, 1985. 81-86.

Lonsdale, Richard C. (1964). Maintaining the Organization in Dynamic Equilibrium. In Daniel E. Griffiths *Behavioral Science and Educational Administration*. Chicago : University of Chicago Press, National Society fot the Study of Education. 142-177.

Maillet, Léandre. (1988). *Psychologie des Organisations*. Montréal : Agence d'Arc.

Martin, Joanne; Siehl, Caren. (1983). Organizational Culture and Counterculture : an Uneasy Symbiosis. *Organizational Dynamics*. 12. 52-64.

Mintzberg, Henry. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Montréal : Agence d'Arc.

Mitroff, Ian I. (1983). *Stakeholders of the Organizational Mind*. San Francisco : Jossey-Bass.

Myrsiades, L.S. (1987). Corporate Stories as Cultural Communications in the Organizational Setting. *Management Communication Quaterly*. 1-1. 84-120.

Nadler, David A.; Tushman, Michael.(1984). A Congruence Model for Diagnosing Organizational Behavior. In David A. Kolb et alii (eds). *Organizational Psychology : Readings on Human Behavior in Organization*. Englewoods Cliffs (NJ) : Prentice-Hall. 587-603.

O'Toole, J.J. (1979). Corporate and managerial cultures. In C.L. Cooper (ed). *Behavioral problems in organization* : 7-28. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Ouchi, William G. (1981). *Theory Z*. Reading MA : Addison-Wesley.

Ouchi William G., Price,Raymond C. (1978). Hierarchies, clans and Theory Z : A new perspectives on OD. *Organizational Dynamics*. 7-24-44.

Owens, Robert G. (1991). *Organizational Behavior in Education*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Pascale, R., Athos, A. (1981). *Le management est-il un art japonais?* Paris : Édition d'organisation.

Peters T.;Waterman, R. (1983). *Le prix de l'excellence*. Paris : Interéditions.

Peters, Thomas J.(1978). Symbols, Patterns and Settings : an Optimistic case for getting things done. *Organizational Dynamics*. 7:3-22.

Pettigrew, A.M.(1979). On Studying Organizational Structures. *Administrative Sciences Quaterly*. 24. 570-581.

Pondy, Louis R., Frost, Peter J., Morgan, Gareth, Dandridge, Thomas C. (1983). *Organizational Symbolism*. Greenwich,CT : JAI Press.

Roethlisberger, F.J, Dickson, W.J. (1939). *Management and the Worker*. MA : Harvard University Press.

Sackmann, Sonja A. (1992, March). Culture and Subcultures : An Analysis of Organizational Knowledge. *Administrative Science Quaterly*. 37. 140-161.

Sanzgiri, Jyotsna; Gottlieb, Jonathan Z. (1992, Fall). Philosophic and Pragmatic Influences on the Practice of Organization Development. *Organizational Dynamics*. 57-69.

Sarason, Seymour B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston : Allyn and Bacon.

Sathe, Vijay. (1983). Implications of Corporate Culture : A Manager's Guide to Action. *Organizational Dynamics*. 12. 5-23.

Schein, Edgar. (1971). The Individual, the Organization and the Career : A Conceptual Scheme. *Journal of Applied Behavioral Science*. 7. 401-426.

Schein, Edgar H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.

Schermerhorn, John R.; Hunt, James G; Osborn, Richard N. (1991). *Managing Organizational Behavior*. New York : John Wiley & Sons.

Selznick, Philips. (1949). *TVA and the Grass Roots : A Study in the Sociology of Formal Organizations*. Berkeley (CA) : University of California Press.

Selznick, Philip. (1957). *Leadership in Administration*. Evanston (Ill.) : Row & Peterson.

Silverzweig,S., Allan,R.F. (1976). Changing the Corporate Culture. *Sloan Management Review*. 17:33-49.

Smucker, Joseph. (1988). La culture de l'organisation comme idéologie de gestion : une analyse critique. Dans Gladys L. Symons, *La culture des organisations*. Québec : Institut québecois de recherche sur la culture. 39-68.

Symons, Gladys L. (1988). La culture des organisations : une nouvelle perspective ou une mode des années 1980. Dans Gladys L. Symons, *La culture des organisations*. Québec : Institut québecois de recherche sur la culture. 21-38.

Trice, Harrison M., Beyer, Janice M. (1984). Studying Organizational Cultures Through Rites and Ceremonials. *Academy of Management Review*. 9(4). 653-669.

Van Maanen, John. (1976). Breaking in : Socialization to Work. In Robert Dubin (ed). *Handbook of Work, Organization and Society*. 67-130. Chicago : Rand McNally.

Van Maanen, John. (1977). Experiencing Organizations. In John Van Maanen (ed.) *Organizational Careers : Some New Perspectives* : 15-48. New York : Wiley.

Van Maanen, John. (1979a). The fact of Fiction in Organizational Ethnography. *Administrative Science Quaterly*. 24:539-550.

Van Maanen, John. (1979b). The self, the situation and the rules. In Warren Bennis et al. (eds). *Essays in Interpersonal Dynamics* : 43-101. Homewood, IL : Dorsey.

Van Maanen, John, Schein, Edgar. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In Barry M. Straw & Larry L. Cummings (eds). *Research in Organizational Behavior*. 1:209-264. Greenwich, CT : Jai Press.

White Donald D., Bednar, David A. (1986). *Organizational Behavior : Understanding and Managing People at Work*. Boston : Allyn and Bacon.

Whyte, William H. Jr. (1959). *L'homme de l'organisation*. Paris : Plon.

Whyte, W.F. (1949). *Human Relations in Restaurant Industry*. New York : McGraw-Hill.

Chapitre 5

L'administrateur scolaire et la gestion des groupes informels de son école

par

Luc Brunet[1]

André Savoie[2]

Andrée Spénard[3]

1 Professeur titulaire, Faculté des Sciences de l'Éducation, département d'Études en Éducation et Administration de l'Éducation. Université de Montréal.

2 Professeur agrégé, Faculté des Arts et Sciences, département de psychologie, Université de Montréal.

3 Psychologue industriel, professionnelle de recherche, Université de Montréal.

INTRODUCTION

La notion de groupe a pris un essor considérable dans les théories des organisations, surtout à partir des recherches conduites par Elton Mayo dans les années 1930. Cependant, ces études et celles qui ont suivi, telles que celles de Homans (1961), ont surtout permis de mettre en lumière la composition des groupes et les raisons individuelles qui incitent les gens à faire partie d'un groupe. Mais quel est le rôle joué par la formation des groupes dans une organisation comme l'école; quels sont les différents types de groupes et quels sont les facteurs organisationnels qui influencent l'émergence des groupes.

1- Groupe et rendement organisationnel

L'étude de l'efficacité des organisations nous présente une image complexe du fonctionnement organisationnel. En effet, à partir d'une première recherche sur l'efficacité organisationnelle (Brunet et al., 1991); nous nous sommes aperçus que la structure informelle des organisations scolaires semblait jouer un rôle particulièrement important dans le rendement et l'efficacité de ces dernières. En effet, suite à une période de grève dans les écoles , divers groupes informels d'enseignants ont émergé et ont assez souvent établi des relations antagonistes, quelquefois au détriment de l'efficacité organisationnelle, et ce qui est intéressant à noter est que ces groupes persistent et survivent dans le temps.

Selon Stevenson et al., (1985), il y a une tendance chez les théoriciens en management à négliger l'existence, à l'intérieur des organisations, des buts multiples, possiblement conflictuels et ambigus résultant en des coalitions partielles. Par contre, un chercheur reconnu pour ses études sur l'efficacité organisationnelle, Cameron (1978), souligne l'importance des coalitions, surtout dominantes, dans l'efficacité organisationnelle. Quinn et Rohbraugh (1981) vont plus loin en affirmant que l'efficacité organisationnelle est à l'image du bon vouloir des nombreuses coalitions qui com-

posent une organisation. Le gestionnaire scolaire doit être sensibilisé à la présence de regroupements d'enseignants qui ne coïncident pas nécessairement à la structure formelle de l'école et qui ne poursuivent pas nécessairement les objectifs fixés par cette dernière.

2- Structure formelle et informelle

Considérer une organisation comme l'école selon une approche rationnelle où les jeux de forces répondraient à une dynamique logique selon une conception de génie physique nous amène à négliger un aspect important basé sur les interrelations humaines et le fonctionnement psychosocial. Les liens que les membres de l'organisation établissent entre eux, sur la base de sentiments et d'intérêts personnels, en conformité, en neutralité ou en opposition aux objectifs de l'école, forment un réseau informel d'échanges. Ce réseau informel comprend des centres d'influence, des circuits de communication et des processus de décision plus ou moins indépendants des centres d'autorité.

Toute structure formelle favorise l'apparition d'une structure informelle composée de groupes d'acteurs, membres de l'organisation, qui développent des objectifs pour ou contre l'organisation. L'informel fait nécessairement partie des organisations et Farris (1979) ajoute qu'aucune organisation ne peut fonctionner efficacement sans sa partie informelle. Plusieurs chercheurs (Tichy, 1973; Polsky, 1978; Stevenson et al., 1985; Farris, 1979) déplorent le peu de recherche effectuée sur l'émergence et le fonctionnement des groupes informels en milieu organisationnel.

Pourtant, dès 1938, Barnard (voir Tichy, 1973) discutait déjà des effets de la structure formelle sur la structure informelle. Depuis, il est devenu reconnu, comme le rapportent Farris (1979), Blackburn et Cumming (1982), Fennell et Sandefur (1983), qu'à toute structure formelle se greffe une structure informelle composée de groupes divers d'acteurs organisationnels. Et, tel que le mentionne Tichy (1973), ce regroupement n'est pas accidentel, il répond aux besoins et objectifs des membres d'un système, bien que la dynamique à la base de ce regroupement ne soit pas encore pleinement connue.

Tannenbaum (1967) avance que l'organisation formelle ne se trouve jamais pleinement réalisée dans le comportement de ses membres. Il semble que des organisations informelles apparaissent dans toute organisation formelle. Pour cet auteur, l'enquête Hawthorne a révélé l'universalité et l'importance de l'organisation informelle sous-jacente à la structure formelle, la première se créant parallèlement et souvent à partir de la dernière.

Ainsi, l'organisation informelle n'est pas préétablie, elle résulte de la formation de liens qui se constituent infailliblement dans tout système social. Elle peut répondre à des besoins psychologiques, affiliation et socialisation par exemple, mais ne s'analyse pas seulement en ces termes car elle est tributaire des conditions formelles. A cause de cela, l'appréhension de l'organisation réelle ne peut se faire que par l'étude de l'un de ces systèmes, formel ou informel, en fonction de l'autre et vice versa.

Une étude récente (1989) effectuée par Shrader et al., a cherché à vérifier la relation entre la structure formelle d'une organisation et l'apparition de groupes informels. Leur objectif de recherche principal était de démontrer que les groupes issus d'une structure organique (situation de monopole où les organisations ont atteint des tailles importantes et où l'environnement a peu d'impact sur le fonctionnement organisationnel) ont davantage de liens horizontaux et que les groupes issus d'une structure mécaniste (conditions décrivant une organisation soumise à un environnement turbulent qui nécessite un ajustement constant des divers paliers de l'organisation) devraient avoir une hiérarchie bien établie et des individus plus isolés. De plus pour ces auteurs, l'organisation organique devrait être moins susceptible que l'organisation mécaniste d'engendrer des cliques ou des individus isolés. Cette étude s'est déroulée pendant l'année 1985 auprès de 972 officiers supérieurs dans divers secteurs des forces armées américaines. A partir de cet échantillon, 64 groupes furent formés comprenant de 14 à 17 membres. Durant toute la période qu'a duré l'entraînement, chaque groupe avait un conseiller pédagogique et un leader qui lui étaient formellement attitrés. Des mesures, visant à définir le type de relation vécue à l'intérieur du groupe, ont été prises au début du stage de formation; ainsi que 4 mois plus tard, soit un peu avant la fin du stage. Les résultats de leur étude sont les suivants.

a. Plus une structure est organique, plus la cohésion des groupes est élevée;

b. Les cliques horizontales sont présentes autant dans les organisations mécanistes qu'organiques;

c. L'appartenance à une clique n'est pas négativement associée à la performance de l'individu;

d La différenciation horizontale, devant être une caractéristique de l'organisation organique n'a reçu qu'un support partiel.

Cette étude a ceci d'intéressant qu'elle est, à notre connaissance, une des rares à tenter de faire une relation entre la structure organisationnelle et les groupes informels. Non seulement il y a peu d'études empiriques sur le sujet mais, de façon globale, les méthodologies et les objets de quête ne sont pas nécessairement adaptés au milieu organisationnel, selon Cobb (1986) : ces recherches sont souvent réalisées dans des contextes sans rapports avec l'organisation.

Si on jette un coup d'oeil au niveau de la structure formelle des écoles, Rondeau (1986) affirme que le milieu scolaire présente toutes les caractéristiques d'un ghetto organisationnel fortement bureaucratisé et institutionnalisé (voir tableau 1). En plus d'un milieu fermé, le milieu scolaire présente des caractéristiques normalement rencontrées dans les organisations fortement bureaucratisées. On y retrouve un niveau de saturation très élevé, c'est à dire que l'on constate l'existence de nombreux règlements et procédures visant à diminuer l'arbitraire et le discrétionnaire du lieu d'autorité et de la prise de décision, ce qui entraîne à la fois un fort sentiment d'impuissance, et ce à tous les niveaux de l'organisation. Toujours selon Rondeau (1986), la structure du système scolaire est surtout mécanique, ce qui devrait en particulier favoriser l'émergence de cliques au niveau des enseignants. Beaumier (1991) confirme d'ailleurs cet état de fait dans son étude de cas effectuée dans une école primaire de 22 enseignants.

Tableau 1

Différents systèmes de gestion

Niveau d'incertitude

	Systèmes mécaniques	**Systèmes organiques**
. Buts de l'organisation	Mission sociale ou économique	Gestion par objectifs
.Système de valeurs	Loyauté à l'organisation et obéissance à l'autorité	Engagement personnel / imputabilité
.Organisation du travail	Division du travail spécialisation des tâches	Tâches plutôt floues redéfinies continuellement par l'interaction des membres de l'organisation
.Structure	Structure hiérarchisée (verticale) Structure matricielle (horizontale) spécificité des rôles (droits et et obligations déterminés) règles et procédures préétablies structure de contrôle	définition générale des rôles en termes de responsabilité
Autorité du responsable	Autorité hiérarchique appartenant au titulaire du poste	Leadership et autorité
Prise de décision	Information nécessaire provenant de la ligne hiérarchique Information diffuse et partagée	
Communication	Communication verticale entre supérieur-subordonné sous forme de directives ou demandes de directives	Communication horizontale ou verticale au besoinsous forme d'informations ou de conseils
Changements organisationnels	Organisation imperméables à l'environnement	Toute l'organisation est perméable à l'environnement
	Les changements proviennent de la Haute direction	Ajustement continu
Gestion des conflits	Élimination structurelle des conflits Négociation entre protagoniste par la hiérarchie médiatisée au besoin	
Lien individu-organisation	Contrat explicite et limitatif	Contrat de service
Système de reconnaissance	Statut et prestige liés à la la compétence, à la contribution spécifique et au réseau de contacts externes	Statut et prestige liés à l'identification à l'organisation

(Tiré de Rondeau 1986)

Qu'entendre par groupe informel?. La recension de la documentation nous présente des définitions assez variées du concept de groupe. Dans le cadre de ce texte nous définissons le groupe informel dans les mêmes termes que Laroche (1991) :

> *«(...) le groupe informel est une collection d'individus, de trois personnes et plus; entretenant entre eux des relations non-prescrites de sorte qu'ils sont perçus comme formant ensemble une entité sociale qui dépasse la simple juxtaposition de ses membres et qui est distincte de la structure formelle de l'organisation.»*

À la question «pourquoi, dans les organisations, les groupes informels apparaissent-ils?» Etzioni (1961 : voir Tichy, 1973) répond que, dans tout système normatif, se développent des structures informelles qui ont pour but de reprendre le contrôle de certaines sphères d'activités. Pour Blackburn et Cummings (1982), comme cette structure formelle est généralement rigide et difficile à modifier, une structure parallèle émerge pour affronter les imprévus de la réalité quotidienne. Tichy (1973) mentionne que les membres qui vivent une relation coercitive avec leur organisation tendent à former des cliques, animés par un fort besoin de pouvoir, afin de lutter contre l'aliénation et un environnement hostile.

Hussein (1987) ainsi que Levine et Moreland (1990) mentionnent que l'aménagement physique et architectural du lieu de travail en favorisant la proximité physique entre les employés ainsi que la présence de sites spéciaux de rassemblement peuvent faciliter les interactions sociales informelles entre les employés et le développement de liens affectifs entre eux et, par conséquent, permettre l'émergence d'un groupe informel. Depuis la célèbre étude de Festinger et al. (1950 : voir Wilson, 1978) sur le développement de relations d'amitié entre des étudiants du M.I.T. vivant dans les résidences universitaires, le facteur de proximité physique est devenu une variable qui est toujours citée par les auteurs comme prédisposant la formation d'un groupe. Les chercheurs américains en psychologie sociale désignent ce phénomène par l'expression «effect of propinquity». Le niveau d'interaction sociale et le niveau de complexité de la tâche peuvent stimuler les employés à se rassembler en groupe. Paulus et Nagar (1987) postulent que l'être humain recherche un niveau optimal de stimulation sociale et que, lorsque l'environnement ne procure pas suffisamment de contacts hu-

mains, il tentera par divers moyens d'augmenter ses relations avec les autres pour atteindre cette stimulation. Au travail, il ne fait aucun doute que la tâche à exécuter par les employés détermine en grande partie la fréquence et la nature des interactions sociales prescrites par l'institution à son personnel. Advenant le cas où la nature de la tâche permet peu de relations formelles pour sa réalisation, le personnel cherchera par des voies informelles à augmenter la fréquence de leurs contacts afin d'atteindre leur niveau optimal de stimulation sociale.

L'environnement social joue un rôle aussi important que l'environnement physique sur la genèse des groupes informels. Parmi les variables composant l'environnement social, les auteurs citent la taille de l'organisation et de l'unité de travail auxquelles appartiennent les travailleurs, l'existence de groupes informels et les comportements de leadership du supérieur. Par exemple, Tichy (1973) traite de trois sources organisationnelles qui peuvent contraindre les gens dans une organisation et favoriser l'éclosion de cliques, soit le système de pouvoir, le système de promotion et la taille de l'institution (nombre d'employés). Levine et Moreland (1990) et en particulier Hussein (1989) mentionnent également que la taille des institutions influence la formation de groupes informels en ce sens que les organisations de forte taille (les grandes commissions scolaires) inhibent souvent la satisfaction des besoins sociaux et d'identité de leurs employés et favorise la formation de groupes informels dans celles-ci. Par ailleurs, Yukl (1989) postule que la taille de l'unité où travaille le personnel peut être une dimension environnementale qui inciterait les individus à se regrouper informellement. Il explique cela par le fait que les gestionnaires de grandes unités où l'étendue de contrôle est élevée ont habituellement de fortes charges administratives et, par voie de conséquence, accordent peu de temps à la direction de leurs subordonnés, faute de temps, et lors de conflits ou de problèmes impliquant leur personnel les résolvent rapidement et ce de manière très autoritaire. Ce faisant, les subordonnés développent un fort sentiment d'insatisfaction ce qui les motivera éventuellement à se regrouper.

Yukl (1989) mentionne, en se basant sur la théorie du leadership de l'appariement vertical de Graen et Cashman (1975), selon laquelle le supérieur dans ses rela-

tions avec ses subordonnés privilégie certains au détriment des autres, que les employés délaissés pourraient se liguer ensemble et former une clique en contre-réaction au groupe de privilégiés et au népotisme de leur supérieur, dépendant du niveau de favoritisme accordé par celui-ci à ces derniers. Un quatrième et dernier facteur de l'environnement social est en relation avec l'émergence des groupes informels : c'est l'existence dans l'institution de vieux groupes informels. L'existence de groupes dans l'environnement de travail peut aussi favoriser un phénomène de «spin-off» groupal, en ce sens que les individus satisfaits de leur membership à un groupe peuvent désirer former de nouveaux groupes d'une part et d'autre part, les individus par leurs interactions aux autres membres de leur groupe peuvent développer des affinités communes et ce faisant, créer un nouveau groupe. D'autre part, on peut aussi se demander si le groupe informel ne serait pas un canal privilégié par lequel la culture organisationnelle se transmet. Selon Weir (1977 : voir Grzyb, 1986), les groupes informels seraient des lieux de production culturelle. Les groupes informels peuvent influencer la culture organisationnelle et la perpétuer. Grzyb (1986) affirme même que la culture définie par les petits groupes transcende les limites de l'organisation. Grzyb (1981) propose aussi que le développement de la technologie dans les organisations crée, chez les individus, de nouveaux besoins auxquels vont être sensibles les groupes informels. Le groupe informel sert d'abord à répondre aux besoins individuels, en particulier aux besoins qui ne sont pas comblés par l'organisation formelle. Il ne faudrait pas croire, par contre, que tous les groupes informels poursuivent des objectifs contraires à ceux de l'organisation. Tout comme le groupe informel à caractère social ou politique, le groupe informel dans l'organisation sert aussi des buts organisationnels, à tout le moins tels que les perçoivent les individus.

3- Typologie des groupes informels

Il peut exister plusieurs types de groupe dans une école. Certains poursuivent des objectifs contraires à l'organisation et d'autres absolument pas. Polsky (1978) propose une typologie de groupes informels divisés en deux grandes catégories, les conformistes et les dissidents.

Parmi les groupes conformistes, donc favorables à l'organisation, il y a :

a) les claques : c'est un regroupement d'individus fortement en accord avec les objectifs de l'organisation et qui gravitent autour du directeur. Ces individus servent de support à ce chef qui pour être efficace doit à tout prix s'assurer de former autour de lui une «claque» connue aussi sous le nom de «yes men».

b) les loyalistes, qui regroupent les individus en accord avec le système actuel. Ces gens se démarquent peu et croient peu au changement.

c) les fonctionnaires, qui acceptent totalement les objectifs organisationnels et qui se voient comme les vrais gardiens de l'organisation.

Il faut souligner que le support venant des claques, des loyalistes et des fonctionnaires est nécessaire au bon fonctionnement d'une organisation en terme d'efficacité.

Chez les dissidents, on note :

a) les cabales : les membres de ce groupe ne se retirent pas de l'organisation, mais essaient de restructurer celle-ci de façon nouvelle. Les cabales émergent durant les périodes de réorganisation et abondent quand les membres clés de l'organisation se désistent ou quand de nouveaux postes font leur apparition.

b) les factions dont les membres ont des objectifs différents de ceux de leur organisation et qui cherchent à faire dévier les objectifs organisationnels. Généralement, la position des factions est clairement connue.

c) les cliques : les membres d'une clique sont loin, en pensée, de leur organisation. Ils se retirent psychologiquement de l'organisation. Ce groupe devient un refuge face à un environnement perçu dangereux.

Selon Polsky (1978), on peut observer une hiérarchie des groupes informels selon le type d'organisation étudiée (voir le tableau 2).

Tableau 2

Hiérarchisation des groupes informels (Polsky, 1978)

	Ordonnancement	
	Conformiste	Dissident
Organisation privée	1. Claque	1. Clique
	2. Fonctionnaire	2. Cabale
	3. Loyaliste	3. Faction
Organisation publique	1. Fonctionnaire	1. Cabale
	2. Claque	2. Clique
	3. Loyaliste	3. Faction

Ainsi, dans les organisations privées les claques arriveraient en premier comme groupe conformiste et les cliques en premier comme groupe dissident. Tandis que dans le secteur public (comme dans le domaine de l'éducation) le groupe fonctionnaire arriverait en premier dans les groupes conformistes et les cabales premières parmi les groupes dissidents. Il va de soi que cet ordonnancement peut changer selon la structure organique ou mécaniste de l'institution.

CONCLUSION

À la lumière des études que nous avons citées et de celles que nous avons entreprises, nous pouvons faire l'hypothèse que le groupe informel peut être vu comme un dispositif social naturel d'appropriation clandestin de l'institution scolaire. Le groupe informel étant la première expression organisée par les membres pour réduire l'inévitable écart entre les intérêts de l'individu et ceux de l'école. Les groupes informels constitueraient une réalité importante de l'école et aucune organisation formelle ne pourraient fonctionner efficacement sans organisation informelle. En somme, les systèmes formels et informels se développent pour devenir un enchevêtrement complexe et indépendant de communications, de structures etc. Ainsi, il apparaît important pour les gestionnaires scolaires qui se préoccupent de l'efficacité de leur école de tenir compte des deux systèmes dans leur analyse diagnostique et de voir à ce que ceux-ci coïncident, c'est-à-dire, qu'ils poursuivent les mêmes buts organisationnels ou encore qu'ils soient compatibles, mais qu'ils n'aillent pas à l'encontre des orientations de l'école en général.

Références

BEAUMIER, J. (1991). Études des groupes informels dans une école primaire. Montréal : Université de Montréal; Faculté des Sciences de l'Éducation (essai).

BLACKBURN, R., CUMMINGS, L. L. (1982). Cognitions of work unit structure. Academy of management journal, 25(4), 836-854.

BRUNET, L. BRASSARD, A., CORRIVEAU, L. (1991). Efficacité organisationnelle et administration scolaire. Montréal : Agence d'A.R.C.

CAMERON, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. Administrative science quarterly, 23 (4), 604-632.

COBB, A. T. (1986). Political diagnosis; applications in organizational development. Academy of management review, 11(3), 482-496

FARRIS, G. F. (1979). The informal organization in strategic decision making. International studies in management and organization, 9(4), 37-62.

FENNEL, M., SANDEFUR, G. D. (1983). Structural clarity of interdisciplinarity teams : a research note. Journal of applied behavioral science, 1(19), 193-202.

GRAEN, G., CASHMAN, J. F. (1975). A role making model of leadership in formal organizations : adevelopmental approach in J.C. Hunt and L.L. Larson (Eds), leadership frontiers. Kent : Kent State University Press.

GRZYB, G. J. (1981). Decollectivization and recollectivization in the work place : the impact of technology on informal groups and work culture. Economic and industrial democracy, 2(4), 455-482.

HOMANS, G. C. (1961). Social behavior : its elementary forms. New York : Harcourt Brace.

HUSSEIN, R. T. (1989). Informal group leadership. Leadership and organizational development journal, 10(1), 9-16.

LAROCHE, R. (1991). La structure interne du groupe informel dans l'organisation : synthèse théorique et conception d'une méthodologie. Mémoire présenté la Faculté des Etudes supérieures, option psychologie industrielle et organisationnelle. Université de Montréal.

LEVINE, J. M., MORELAND, R. L. (1990). Progress in small group research. Annual review of psychology, 41, 585-634.

PAULUS, P.B., NAGAR. D. (1987). Environmental influence on social interaction and group development, in C. Hendrick (Ed). Review of personality and social psychology. Newbury Park : Sage.

POLSKY, H. W. (1978). From claques to factions : subgroups in organization. social work, 23(2), 94-98.

QUINN, R. R., ROHBRAUGH, J. (1981). A competing values approach to organizational effectiveness. Public productivity review, 5(2), 122-144.

RONDEAU, A. (1986). La perspective d'un praticien concernant les besoins de recherche en gestion scolaire., in Luc Brunet (Ed). Problématique de la recherche institutionnelle en comportement organisationnel (pp 86-97). Montréal : Faculté des Sciences de l'Éducation (monographie).

SAINT-ARNAUD, Y. (1978). Les petits groupes, participation et communication. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

SHRADER, C. B., DELLVA, W. L., McELROY, J. C. (1989). Social networks and group performance; a partial test of the Pierce and David Hypothesis. International journal of small group research

STEVENSON< W. B., PEARCE, J. L., PORTER, L. W. (1985). The concept of coalition in organization, theory and research. Academy of management review, 10(2), 256-267.

TANNENBAUM, A. S. (1967). Psychologie sociale de l'organisation industrielle. Paris : Éditions Hommes et Techniques.

TICHY, N. (1973). An analysis of clique formation and structure in organizations. Administrative science quarterly, 18(2), 194-208.

WILSON, S. (1978). Informal group. An introduction. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

YUKL, G. A. (1989). Leadership in organization. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

ZANDER, A. (1977). Groups at work. San Francisco : Jossey Bass.

DEUXIÈME PARTIE

CULTURE ORGANISATIONNELLE
ET
GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Chapitre 6

La gestion des ressources humaines au service de la culture organisationnelle

par

Clermont Barnabé

INTRODUCTION

Tout au cours du développement des théories des organisations, les auteurs ont utilisé des métaphores dans le but de catégoriser les organisations. Historiquement, en effet, les théoriciens des organisations ont fait souvent appel à des métaphores venant du monde physique. Ils ont alors qualifié les organisations d'être aussi prévisibles qu'une machine ou aussi adaptables qu'un organisme vivant.

D'autres métaphores, empruntées cette fois au domaine social, ont servi aux théoriciens des organisations afin de mieux comprendre ces dernières. Ainsi, les organisations furent-elles comparées à des arènes politiques, à de petites sociétés ou même à des théâtres (Smircich, 1983, p. 340).

En 1980, une nouvelle métaphore d'ordre anthropologique voit le jour; c'est le concept de culture organisationelle. Il semble que ce soit à la suite d'un article paru dans la revue «Business Week» sur la culture corporative que l'on assista à la parution de plusieurs ouvrages et articles sur le sujet (Deal et Kennedy, 1982; Peters et Waterman, 1982; Kilman, Saxton et Septa, 1985; Schein, 1985).

Toutefois, l'idée n'était pas nouvelle. Plusieurs auteurs avaient maintes fois suggéré que les organisations comportaient des cultures. Barnard (1938) déjà insistait sur l'importance des normes, des sentiments et des valeurs parmi les groupes de travail. Selznick (1957) a souligné qu'il fallait envisager les organisations davantage comme des institutions plutôt que simplement comme des organisations rationnelles, puisque les institutions possèdent des valeurs qui leur donnent une identité distincte. Aujourd'hui, le fondement anthropologique de la notion de culture organisationnelle, plutôt que seulement les fondements psychologiques ou sociologiques du passé, permet une meilleure analyse des organisations. C'est le cadre symbolique dont parlent Bolman et Deal (1991, p. 15).

Dans les organisations, selon Symons (1992, p. 102), le pouvoir du contrôle symbolique se manifeste dans le «contrôle des prémisses sous-tendant le processus décisionnel». Ce contrôle, selon elle, est particulièrement important près du sommet de la hiérarchie de l'organisation. On peut donc supposer que la culture organisationnnelle serait instaurée par les occupants de l'administration supérieure. Parmi ces derniers, le directeur des ressources humaines est l'un des cadres supérieurs qui peut influencer la culture de son organisation. L'objectif de ce chapitre consiste à examiner les façons par lesquelles la gestion des ressources humaines peut contribuer au développement et au maintien de la culture organisationnelle. Mais, avant tout, il nous faut d'abord définir ce que l'on entend par culture organisationnnelle.

1- La définition de la culture organisationnelle

Pour les anthropologues, le concept de culture est un terme fondamental dont ils se servent pour expliquer les habitudes des gens et les façons dont ils modèlent leur vie. Selon Allaire et Firsirotu (1988, p. 5), il existe plusieurs écoles de pensée parmi les anthropologues culturels dont on retrouve d'ailleurs des équivalents chez les théoriciens des organisations. Les uns présupposent que la culture constitue un système socioculturel tandis que d'autres la considèrent comme un système d'idéation. Cette classification explique la variété des conceptions différentes de la culture organisationnelle.

Certains auteurs, Gibson (1968; 1969) en particulier, utilisant l'approche systémique nous ont proposé des formulations qui se rapprochent de cette idée de culture organisationnelle. Il existe dans toute organisation considérée comme un système, nous disaient-ils, deux éléments symboliques. Un premier basé sur un système de valeurs sert à justifier les objectifs poursuivis par une organisation et un second faisant appel à un système de croyances qui sert à justifier les moyens empruntés par l'organisation des systèmes de valeurs et de croyances d'une organisation forment son idéologie. Comme l'idéologie et la gestion servent à maintenir l'intégrité de l'organisation, elles se supportent mutuellement.

Savoie (1987), s'inspirant de Schein (1985), présente une classification des conceptions de la culture organisationnelle. Cette dernière peut se situer au niveau inconscient, conscient et au niveau manifeste. Au niveau inconscient, la culture organisationnelle se découvre dans les significations et réflexions partagées par les membres de l'organisation. C'est à ce niveau que se situe l'école symbolique. Au niveau cognitif, la culture organisationnelle est conçue comme un système de croyances, de valeurs et de normes partagées par les membres de l'organisation. Enfin, au niveau manifeste, la culture organisationnelle se manifeste par l'entremise d'artefacts et d'expressions concrètes, tels les rites ou rituels, les histoires, le langage, etc.

Ouchi (1981, p. 41), un des premiers à définir la culture organisationnelle, la concevait comme «les symboles, les cérémonies et les mythes qui communiquent les valeurs et les croyances d'une organisation à ses employés». Il la situait donc au niveau manifeste. Lorsch (1985, p. 84) utilise le terme de culture organisationnnelle pour signifier «les croyances que les cadres supérieurs d'une compagnie partagent en ce qui concerne les façons de se gérer et de gérer les employés ainsi que les façons de conduire leurs affaires». Lorsch conçoit la culture organisationnelle au niveau cognitif. Enfin, Schein (1985, p. 6) affirme que le terme culture doit être réservé pour identifier «le niveau le plus profond des présuppositions et des croyances qui sont partagées par les membres d'une organisation, qui opèrent inconsciemment et qui définissent d'une façon connue une vision de l'organisation et de son environnement». C'est une conception qui se situe à la fois au niveau inconscient et au niveau cognitif.

Ott (1989, p. 69), pour sa part, affirme que la culture organisationnelle peut se définir fonctionnellement ou pragmatiquement comme une force sociale qui sert à contrôler les modes de comportements organisationnels en façonnant les cognitions et les perceptions des membres de l'organisation à l'égard des significations et des réalités, en fournissant une énergie affective mobilisatrice et en identifiant l'appartenance ou non à l'organisation. C'est une définition qui se veut un peu plus opérationnelle que les définitions précédentes.

La culture organisationnelle représente donc une variable interne à une organisation qui consiste en une orientation partagée par ses membres, qui sert à maintenir cette organisation bien ensemble et qui lui donne une identité distincte. Comme métaphore appliquée aux organisations, la notion de culture organisationnelle dépasse les métaphores physiques qui comparaient les organisations à des machines ou à des êtres vivants. Cette nouvelle métaphore met en relief les formes expressives de la gestion des organisations plutôt que leurs formes strictement instrumentales. Elle convient au domaine scolaire puisque, comme l'affirment Bolman et Deal (1991, p. 244), les phénomènes symboliques sont particulièrement visibles dans les organisations où les objectifs ne sont pas clairs et les technologies sont incertaines.

Selon Savoie (1987, p. 703), la majorité des auteurs reconnaissent les pratiques de gestion comme fortement représentatives de la culture d'une organisation, mais très peu ne précisent en quoi et comment ces pratiques illustrent la culture organisationnelle. D'ailleurs, Belle (1992, p. 16) précise que les manuels les plus récents et les mieux documentés ne citent qu'allusivement la culture d'entreprise et ne l'utilisent pour ainsi dire pas dans leurs analyses. C'est également le cas des manuels de gestion des ressources humaines en éducation, même les plus récents. Seyfarth (1991) et Castallo et ses collègues (1992), par exemple, ne mentionnent même pas cette expression.

Il est donc pertinent de se demander comment la gestion des ressources humaines peut contribuer au développement et au maintien de la culture organisationnelle. Chacune des décisions prises en matière de gestion des ressources humaines envoie un message à tous les membres de l'organisation tout aussi bien qu'à son environnement à l'égard des croyances, des valeurs et des normes qui sous-tendent ces décisions. Il s'agit donc, dans l'examen qui suit, de faire prendre conscience aux gestionnaires des ressources humaines qu'ils sont porteurs de culture organisationnelle et qu'ils peuvent, par leurs décisions, contribuer non seulement à son développement et à son maintien, mais aussi à son changement.

2- La culture organisationnelle et la gestion des ressources humaines

Les fondements importants de toute culture organisationnelle résident en bonne partie dans l'orientation accordée à la gestion des ressources humaines. Comme la culture organisationnelle sert à orienter l'action des gestionnaires, il est utile de connaître les deux critères qui servent habituellement à définir cette orientation attribuée aux ressources humaines à savoir, une préoccupation à l'égard des personnes et une préoccupation vis-à-vis du rendement. Sethia et Glinow (1985, p. 409), utilisant ces deux critères, présentent quatre types de cultures organisationnelles selon qu'une organisation fait montre d'une grande préoccupation ou de peu de préoccupation à l'égard de son personnel ou vis-à-vis de son rendement. La figure 1 représente ces quatre cultures.

Une culture «attentive» offre une grande préoccupation pour le bien-être de son personnel sans pour autant imposer des normes très élevées de rendement. Cette culture exprime une philosophie paternaliste qui peut convenir à une organisation dont l'environnement n'est pas très menaçant. Une absence de préoccupation à l'égard du personnel et une indifférence vis-à-vis de son rendement symbolise une culture «apathique». Dans cette culture, un état général de démoralisation et de cynisme existe habituellement à travers toute l'organisation. Une culture «exigeante» demande un excellent rendement, mais montre très peu de préoccupation à l'égard du personnel. Cette culture accorde beaucoup d'importance aux récompenses financières. Enfin, une culture «intégrante» entretient une grande préoccupation à l'égard de la dignité du personnel tout en exigeant un rendement élevé. Ces deux aspects tendent à s'appuyer l'un l'autre.

Figure 1 : Types de cultures organisationnelles

PRÉOCCUPATION RENDEMENT / PRÉOCCUPATION PERSONNEL	Basse	Élevée
Élevée	Attentive	Intégrante
Basse	Apathique	Exigeante

La gestion des ressources humaines (GRH) est une fonction de gestion qui fait partie des responsabilités de tous les cadres. Traditionnellement, ces responsabilités sont partagées avec une entité administrative spécialisée et dirigée par un cadre supérieur qui porte le titre de directeur des ressources humaines. La GRH consiste en un «ensemble des activités d'acquisition, de développement et de conservation des ressources humaines, visant à fournir aux organisations de travail une main-d'oeuvre productive, stable et satisfaite» (Bélanger, 1988, p. 5).

La mission et les objectifs de la gestion des ressources humaines sont poursuivis grâce à des activités telles que la gestion prévisionnelle, le recrutement, la sélection et l'accueil pour ce qui a trait à l'acquisition des ressources humaines. Les activités concernant le développement des ressources humaines comprennent l'évaluation du rendement, la formation et le développement du personnel. Quant à la conservation des ressources humaines, elle est assurée par des activités telles que la motivation, l'évaluation des emplois, la rémunération et les relations du travail. Seules les activités reliées à l'acquisition et au développement des ressources humaines feront l'objet des discussions qui suivent.

2.1 Les activités d'acquisition des ressources humaines

La gestion prévisionnelle des ressources humaines

La gestion prévisionnelle des ressources humaines (GPRH) est «une manière de gérer les ressources humaines qui s'appuie sur une analyse des changements affectant le marché interne du travail et sur un réalignement prévisionnel des activités de gestion des ressources humaines en vue de l'adaptation à ces changements» (Guérin, LeLouarn, et Wills, 1988, p. 24). Traditionnellement, la GPRH est envisagée d'une façon structurelle; elle met l'accent sur les aspects structurels du système des postes de travail. La prévision des compétences nécessaires à l'organisation repose alors avant tout sur les analyses et les classifications des emplois. C'est une prévision des ressources humaines à court terme. Cette GPRH structurelle représente un processus hautement mécanistique. Elle représente une culture organisationnelle plutôt «exigeante».

Menée dans une perspective de culture organisationnelle, la gestion prévisionnelle des ressources humaines adopte une vision plus large qui examine soigneusement les aspects dynamiques du développement de l'interaction entre le poste et l'organisation. Elle tente de traduire la façon avec laquelle le besoin d'une personne à un poste influencera la croissance et le développement futurs de l'organisation. La GPRH culturelle tient compte des habiletés de la personne, mais aussi de sa volonté à assurer un rendement adéquat et de sa capacité à s'intégrer à la culture organisationnelle existante et, éventuellement, à l'améliorer.

Une gestion prévisionnelle des ressources humaines qui adopte une approche culturelle fait normalement appel à la participation des personnes qui le désirent et qui seront affectées par les décisions. Une telle participation permet au directeur des ressources humaines de clarifier les valeurs organisationnelles tout en fournissant aux participants une occasion de prendre connaissance des changements survenus dans l'environnement de l'organisation qui peuvent nécessiter une nouvelle interprétation de la culture organisationnelle actuelle. De plus, la participation à la GPRH accroît la possibilité d'une plus grande assistance collégiale à l'intérieur de l'organisation en

aidant ses membres à une meilleure compréhension des autres postes de l'organisation et de leur interdépendance. De telles décisions en matière de gestion prévisionnelle des ressources humaines posent les jalons en vue d'une culture plus «intégrante». Chose certaine, les décisions prises ne seront pas neutres dans l'évolution de la culture de l'organisation (Belle, 1992, p. 24).

Le recrutement du personnel

Le recrutement consiste en un ensemble d'activités par lesquelles une organisation désire intéresser un nombre suffisant de personnes qualifiées à poser leur candidature (French, 1987, p. 226). Son objectif est de permettre à une organisation de trouver la bonne personne qui corresponde au bon poste. Un recrutement traditionnel s'appuie presque exclusivement sur l'offre et la demande. Ainsi l'on se contentera de suivre le marché du travail et d'accumuler des statistiques internes concernant les ressources humaines disponibles. En un mot, le recrutement ne s'appuiera pas sur une planification stratégique des ressources humaines.

Le recrutement du personnel représente un des moyens les plus subtils et les plus puissants pour maintenir la culture d'une organisation. Ce processus de la gestion des ressources humaines est subtil parce qu'il opère d'une façon inconsciente dans la plupart des organisations. Inconsciemment, la direction des ressources humaines a tendance à recruter des candidats qui ressemblent le plus possible aux employés actuels en termes de croyances et de valeurs. Ces candidats sont alors perçus comme étant les meilleures personnes à engager. Plusieurs organisations appuient leur stratégie de recrutement sur la promotion interne d'abord afin de recruter exclusivement de nouveaux employés pour des positions au plus bas niveau de l'organisation. Même lorsqu'elles recrutent à l'extérieur, certaines organisations finissent par savoir comment et où trouver un personnel qui saura éventuellement s'accommoder aux croyances et aux valeurs de leur organisation.

Puisque le recrutement peut servir à perpétuer la culture organisationnelle existante, il peut alors être plus difficile de la changer. Une organisation qui désire développer une culture organisationnelle peut accélérer le processus en profitant de

l'occasion du départ d'une personne de la haute administration pour recruter à l'extérieur de l'organisation. Le recrutement d'un nouveau directeur des ressources humaines, par exemple, pourrait contribuer au développement d'une culture organisationnelle pour peu que cette personne veuille utiliser une gestion plus expressive qu'instrumentale.

Dans une perspective culturelle, les décisions à l'égard du recrutement ne doivent pas seulement s'assurer d'un personnel compétent, mais doivent aussi s'assurer d'un personnel qui puisse s'accommoder aux croyances, aux valeurs et aux normes de l'organisation ou venir changer la culture existante au profit d'une nouvelle. Un soin particulier devra donc être accordé aux techniques de recrutement qui seront utilisées, puisqu'il semble exister une relation entre l'endroit où l'on cherche et ce que l'on y trouve. Par exemple, la participation des employés au recrutement et le recrutement auprès d'associations professionnelles ne fourniront pas les mêmes candidats qu'une simple annonce d'emploi vacant dans les journaux. D'autre part, certaines organisations ont tendance à privilégier les sources internes de recrutement au détriment de l'usage de sources externes. Pire encore, certaines organisations se contentent d'une annonce dans la section «carrières et professions» des journaux. Une perspective culturelle accordée aux décisions en matière de recrutement prend toute son importance, compte tenu que le recrutement sert à jeter les bases à une meilleure sélection.

La sélection du personnel

La sélection, qui débute normalement par un recrutement qui a fourni un nombre suffisant de candidats, est un processus qui consiste à faire une prédiction. En premier lieu, il faut prédire, à partir des informations disponibles, lequel parmi les candidats possède les capacités d'assurer un rendement efficace. La nature prédictive de la sélection des ressources humaines en fait une science imparfaite. Que l'on songe, par exemple, à l'absence quasi totale de validité de l'entrevue de sélection. Toutefois, la sélection demeure le processus de gestion des ressources humaines qui est susceptible d'avoir le plus d'impact sur le maintien et le développement d'une culture organisationnelle.

Dans une perspective de culture organisationnnelle, la sélection comprend un élargissement de l'assortiment de variables considérées au cours du processus et un resserrement du nombre de candidats qui puissent satisfaire ces variables. Une telle sélection dépasse les seules exigences d'un poste particulier en faveur d'un éventail plus large des besoins d'une organisation et de ses besoins culturels. Dans un tel cas, les décisions de sélection, tout en étant prises pour satisfaire à des besoins immédiats, le sont surtout en prévisions des besoins futurs.

Les activités qui prennent place à l'intérieur d'un processus de sélection et qui reposent sur les valeurs essentielles d'une culture organisationnelle sont caractérisées par les considérations suivantes. Elles font d'abord appel à une importante implication de plusieurs membres de l'organisation susceptibles de représenter une variété de perspectives. En second lieu, les activités de sélection ont pour objectif de rechercher et d'examiner d'une façon serrée des types particuliers d'habiletés, de connaissances et de valeurs susceptibles de contribuer à la progression de la culture organisationnelle. Lorsque les circonstances le permettent, des informations devraient donc être recueillies grâce à une observation directe de la personne en interaction avec la culture organisationnelle existante. Il pourrait alors s'agir d'une expérience de simulation, telle qu'un centre d'évaluation du potentiel, ou d'une période de probation.

Une organisation qui désire maintenir ou développer sa culture organisationnelle pourrait décider d'utiliser des procédures encore plus particulières de sélection de son personnel. Elle pourrait exiger que des candidats ne soient engagés qu'après avoir été évalués par deux comités, comme le fait la compagnie Honda en Ohio (Kilman, 1985, p. 154). Une alternative pourrait consister à remettre la décision finale d'engager une personne entre les mains du supérieur immédiat du futur employé, après que le supérieur ait reçu les candidats en entrevue. Une organisation pourrait aussi se servir de la présentation ou la description réaliste des postes et révéler aux candidats la vraie nature de l'organisation de façon à leur permettre de retirer leur candidature s'ils perçoivent ne pas convenir aux croyances et aux valeurs de l'organisation. Enfin, une organisation pourrait administrer aux candidats une mesure des valeurs individuelles afin de vérifier l'appariement des candidats aux valeurs véhiculées par l'organisation.

Toutes ces décisions possibles seraient de nature à contribuer au développement et au maintien d'une culture organisationnelle davantage intégrante.

L'accueil du personnel

Dans sa formule la plus simple, l'accueil d'un nouvel employé peut tout simplement consister à remplir des formalités d'usage et à le conduire à son nouveau lieu de travail. L'absence d'un programme formel d'accueil des nouveaux employés révèle déjà certaines caractéristiques de la culture organisationnelle ambiante, en particulier un manque de préoccupation à l'égard du personnel. Pourtant, l'accueil est une occasion pour une organisation particulière d'informer le nouvel employé des exigences organisationnnelles, des normes de comportements et du système de valeurs de l'organisation. Certaines recherches ont démontré que les nouveaux employés ont besoin d'un soutien formel et d'un sentiment d'appartenance alors que l'organisation y gagne par la réduction de son taux de roulement et par l'obtention d'un rendement optimal plus rapide (Wanous, 1980). L'accueil est susceptible d'avoir une portée symbolique pour les nouveaux employés. Dans une perspective culturelle, il est donc indispensable d'accorder une plus grande importance à l'accueil d'un nouvel employé.

Une gestion des ressources humaines qui se veut consciente de l'importance de la culture organisationnelle se dotera d'un programme formel d'accueil auquel elle ajoutera un volet de socialisation. Le service des ressources humaines organisera, par exemple, des visites guidées des principaux départements et services de l'organisation, des rencontres sociales auxquelles les cadres supérieurs se feront un devoir d'assister et des rencontres de discussion sur les façons selon lesquelles fonctionne l'organisation. On pourra également remettre à chacun des nouveaux employés un document contenant la mission de l'organisation, ses objectifs et sa structure, les noms de ses dirigeants, les différents services offerts aux employés, les règlements particuliers, et toute autre information dont un nouvel employé pourrait avoir besoin. Autant de décisions qui faciliteraient l'intégration des nouveaux venus à la culture organisationnelle existante. On pourra prendre connaissance, dans cet ouvrage même, de l'expérience présentée et analysée par le professeur Kabulé Wéva de l'intégration des nouveaux enseignants dans certains districts scolaires du Nouveau-Brunswick.

2.2 Les activités de développement des ressources humaines

L'évaluation du rendement du personnel

L'évaluation du rendement comprend essentiellement deux étapes : l'observation de la situation existante, et la comparaison de la situation réelle avec la situation souhaitée (Bélanger et ses collègues, 1988, p. 187). Deux types d'évaluation du rendement sont habituellement pratiqués : l'évaluation formative consiste à évaluer le rendement d'un employé dans le but de l'aider à améliorer sa contribution aux objectifs de l'organisation. Le second type d'évaluation, l'évaluation sommative, répond à un besoin des supérieurs d'évaluer leurs subordonnés pour prendre des décisions à leur sujet (promotion, déplacement, congédiement, augmentation de salaire). Ces deux types d'évaluation du rendement, surtout lorsqu'ils sont effectués par le même supérieur, présentent certains problèmes. Leur aspect contradictoire a été souligné plus d'une fois (Barnabé, 1981; Bazinet, 1980; Lazer et Wikstrom, 1977; McGregor, 1958).

L'évaluation du rendement est intimement liée à la culture de l'organisation. En premier lieu, derrière tout système d'évaluation du rendement, on peut facilement soupçonner l'existence des croyances, des valeurs et des normes véhiculées par la haute direction ainsi que de leur style de gestion qui en sont la manifestation. Par exemple, l'utilisation exclusive d'une évaluation du rendement sommative révèle une culture organisationnelle du type «exigeante» comparée à une évaluation qui serait formative et sommative exprimant une culture de l'organisation plus «intégrante». D'autre part, l'évaluation du rendement peut servir à déceler les individus dont le rendement ne serait pas conforme aux croyances et aux valeurs de l'organisation.

Avec une préoccupation de maintien et de développement de la culture organisationnelle, un système d'évaluation du rendement du personnel doit privilégier une participation plus grande des employés à l'élaboration du système lui-même. Ce faisant, une organisation augmente ses chances de voir les employés accepter plus facilement un système d'évaluation du rendement. Par exemple, l'évaluation par objectifs, l'évaluation par les pairs, et même l'auto-évaluation seront préférées à des méthodes plus traditionnelles où le supérieur évalue et l'évalué subit l'évaluation. L'éva-

luation par les pairs, en particulier, peut servir à renforcer les normes de travail et les comportements au travail tout en accentuant la culture organisationnelle existante.

Le développement du personnel

Le développement du personnel est un ensemble d'activités destinées à accroître les capacités des individus et des groupes d'employés afin qu'ils puissent assurer une plus grande contribution à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Le seul moyen que l'on ait découvert aujourd'hui pour s'assurer d'une évolution relative des compétences des ressources humaines consiste à organiser systématiquement leur développement (Barnabé, 1981, p. 214). Nous sommes de plus en plus séduits par le modèle japonais du management dont le principal message «est qu'une entreprise ne peut utiliser tout le potentiel de son personnel que lorsqu'elle investit dans sa formation avant de partager avec lui le pouvoir d'influer sur les décisions» (Ouchi, 1982, p. 214). Sans le développement des ressources humaines, la croissance et le progrès d'une organisation sont loin d'être assurés.

Les activités de développement des ressources humaines peuvent constituer un véhicule important de transmission, d'appui ou d'amélioration de la culture organisationnelle. Par exemple, certaines activités de développement peuvent avoir pour objet l'acquisition d'attitudes au travail appropriées aux croyances, aux valeurs et aux normes acceptées par l'organisation. D'autres activités de développement peuvent être utilisées pour transmettre aux employés certaines manifestations concrètes de la culture de l'organisation, telles que les héros, les mythes, les rituels et le langage de l'organisation.

Il en va de même pour l'acquisition des pratiques de gestion propres à l'organisation. Lorsqu'il s'agit d'expliquer à des employés comment l'organisation est structurée, comment les décisions sont prises ou comment les systèmes de recrutement, de sélection et de promotion opèrent, une organisation révèle alors non seulement les postulats de base qui sous-tendent ces différents systèmes, mais elle transmet également les croyances, les valeurs et les normes de l'organisation. De telles activités de développement du personnel contribuent au maintien de la culture de l'organisation.

Une organisation qui désire développer une certaine culture peut effectuer un développement organisationnel. Selon Bennis (1969, p. 2), le développement organisationnel est une réponse à un changement que l'on désire, une stratégie complexe d'éducation qui consiste à changer les croyances, les attitudes, les valeurs et les structures des organisations de façon à ce qu'elles puissent mieux s'adapter aux nouvelles technologies, aux nouveaux marchés et défis, ainsi qu'à l'allure étourdissante du changement lui-même. Il s'agit donc alors pour une organisation de changer sa culture pour la remplacer par une nouvelle.

Les organisations qui entretiennent des activités de développement des ressources humaines le font souvent avec les yeux tournés vers l'extérieur et d'une façon plus ou moins intégrée. Elles regardent presque exclusivement à l'extérieur pour se procurer des activités de formation ou de perfectionnement susceptibles de convenir aux besoins individuels et organisationnels. Ces activités peuvent à plus ou moins long terme contribuer au développement d'une culture organisationnelle. Toutefois, le maintien d'une culture d'organisation peut probablement être mieux assuré par une prise en charge du développement des ressources humaines par l'organisation elle-même.

CONCLUSION

Le défi des organisations est clair. Elles doivent de plus en plus se préoccuper de leur culture propre, c'est-à-dire, de leurs systèmes de pensée, de règles et de postulats à partir desquels la vision de l'organisation est articulée (Hobbs, 1988, p. 148). L'analyse des organisations a longtemps examiné les aspects opérationnels de la vie organisationnelle. L'analyse symbolique utilisant la métaphore culturelle semble être devenue maintenant l'outil par excellence pour interpréter la vie et les comportements organisationnels.

Ce chapitre suggère que la gestion des ressources humaines peut jouer un rôle de premier plan à l'égard du développement et du maintien d'une culture organisationnelle. Nous avons discuté de certaines décisions qui pourraient être prises en ce qui regarde les activités d'acquisition et de développement des ressources humaines pouvant contribuer à la culture existante ou future d'une organisation. Le directeur des ressources humaines doit garder à l'esprit que chacune des décisions prises en matière de ressources humaines a un effet sur la culture organisationnelle. Ses décisions peuvent soutenir la culture organisationnelle actuelle ou elles peuvent servir à la modifier (Webb et collègues, 1987, p. 57).

Même si ce chapitre a discuté des activités d'acquisition et de développement des ressources humaines, on ne doit pas en conclure que les activités concernant la conservation des ressources humaines n'a aucun impact sur la culture organisationnelle. Le recours à d'excellents incitatifs au travail de même qu'une volonté d'enrichir les tâches révèlent de la part d'une organisation le désir de développer et de maintenir une culture organisationnelle «intégrante». De même, une politique de rémunération s'appuyant sur la meilleure méthode possible d'évaluation des emplois est de nature à maintenir une culture d'organisation. Enfin, des négociations collectives menées d'une façon continue, par exemple, ne peut certainement pas nuire à la culture d'une organisation.

La gestion des ressources humaines demeurera toujours une fonction de gestion importante au sein des organisations. Au moment où l'on propose de plus en plus une gestion stratégique des ressources humaines, les responsables des services de ressources humaines, ainsi que les autres gestionnaires, devront prendre en compte la culture de leur organisation dans les décisions touchant les ressources humaines.

Références

Allaire, Y. et Firsirotu, M.E. (1988). Les théories de la culture organisationnelle. In H. Abravanel, *et al.* (Eds.). *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Chicoutimi, QC : Gaétan Morin.

Barnabé, C. (1981). *La gestion des ressources humaines en éducation*. Montréal, QC : Les Éditions agence d'ARC, Inc.

Barnard, C.I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Bélanger, L., *et al.* (1988). *Gestion stratégique des ressources humaines*. Chicoutimi, QC : Gaétan Morin.

Belle, F. (1992). Pour une gestion «culturelle» des ressources humaines. *Gestion, 17*(2), 16-27.

Bennis, W.G. (1969). *Organization development : Strategies. Its nature, origins, and prospects*. Reading, MA : Addison-Wesley.

Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1991). *Reframing organizations. Artistry, choice, and leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

Castallo, R.T., Fletcher, M.R., Rossetti, A.D., et Sekowski, R.W. (1992). *School personnel administration. A practitioner's guide*. Boston, MA : Allyn and Bacon.

Deal, T.E., et Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures*. Reading, MA : Addison-Wesley.

French, W.L. (1987). *The personnel management process. Human resources administration and development*. Boston, MA : Houghton Mifflin Company.

Gibson, R.O. (1968). *A comparative study of work relationschips*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association.

Gibson, R.O. (1969). A general systems formulation of work relationships : Implications for collective negotiation. *IRS Journal, 1*(3), 158-171.

Guérin, G., LeLouarn, J.-Y., Wills, T. (1988). L'intégration des ressources humaines à la planification d'entreprise : une justification et un cadre conceptuel. *Gestion, 3*, No. 4, 23-33.

Hobbs, B. (1988). L'étude de la culture organisationnnelle et l'analyse du langage. In H. Abravanel et collègues. *La culture organisationnelle : Aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Chicoutimi, QC : Gaétan Morin.

Kilman, R.H., Saxton, M.J., et Serpa, R. (1985). *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Lazer, R.I. et Wickstrom, W.S. (1977). *Appraising managerial performance : Current practices and future directions*. New York : The Conference Board, Inc.

Lorsch, J.W. (1985). Strategic myopis : Culture as an invisible barrier to change. In R.H. Kilman, *et al.* (Eds.). *Gaining control of the corporate culture* (pp. 84-102). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

McGregor, D. (1958). An uneasy look et performance appraisal. *Harvard Business Review, 35*, No. 3, 89-94.

Ott, J.S. (1989). *The organizational culture perspective*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole Publishing Company.

Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading : Addison-Wesley.

Peters, T.J. et Waterman, R.H. Jr. (1982). *In search of excellence*. New York : Harper & Row.

Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. Englewood Cliffs, NJ : San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Selznick, P. (1957). *Leadership in administration*. New York : Harper & Row.

Sethia, N.K. & Glinow, M.A. (1985). Arriving at four cultures by managing the reward systems. In R. Kilman et al (Eds.). *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Seyfath, J.T. (1991). *Personnel management for effective schools*. Boston, MA : Allyn an Bacon.

Smirchich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly, 28*, 339-358.

Symons, G. (1992). Déconstruction de la culture organisationnelle. Dans R. Parenteau (Ed.). *Management public*. (pp. 99-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Wanous, J.P. (1980). *Organizational entry : Recruitment, selection and socialization of newcomers*. Reading, MA : Addison-Wesley.

Webb, D.L., Greer, J.T., Montello, P. A. et Norton, M.S. (1987). *Personnel administration in education*. Columbus, OH : Merrill Publishing Company.

Chapitre 7

La culture organisationnelle: Éléments d'uni nouveau paradigme de gestion des ressources humaines en contexte scolaire

par

Pierre Toussaint

INTRODUCTION

Les modes de gestion actuels inspirés du modèle bureaucratique qui prévaut dans notre société, modèle dont la valeur historique est par ailleurs incontestable, ne répondraient plus aux exigences d'une ressource humaine mieux formée. L'éducation telle qu'exercée actuellement, ne répond pas de façon adéquate à la mise en oeuvre des services adaptés aux besoins nouveaux en ce qui a trait aux ressources humaines. Les commissions scolaires sont invitées à réfléchir sur leur pratique et leur mode de gestion. Le conseil supérieur de l'éducation (CSE) a intitulé son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 1991-1992 ainsi,

La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle

Face à ces changements espérés, par tous, nous profitons de l'occasion pour examiner la réalité de la gestion des ressources humaines en éducation sous l'angle de la culture organisationnelle. Ce chapitre se présentera comme suit. Dans la première partie, nous présenterons les définitions de concepts, les objectifs du développement des ressources humaines, ses responsables et quelques procédés utilisés dans le développement des ressources humaines.

Dans la seconde partie, l'accent sera mis sur la culture organisationnelle comme mode d'expression de la gestion des ressources à travers les différents modèles et courants de pensée.

La troisième partie fera le lien entre la vision et la perception de directeurs des services aux ressources humaines et celles des auteurs analysés. Nous terminerons la conclusion avec quelques perspectives d'un nouveau paradigme appliqué à la culture et à la gestion des ressources humaines en éducation.

1- Quelques éléments conceptuels de la gestion des ressources humaines

1.1 Quelques définitions de concepts

Dans les organisations privées, publiques et même scolaire, tout le monde s'entend pour dire que la réussite ou l'échec dépend en grande partie de la qualité des ressources humaines. Barnabé (1981) parle en ces termes : «l'efficacité d'une organisation dépend pour une bonne part de la compétence de ses ressources humaines». Les Japonais l'ont compris depuis fort longtemps en mettant l'accent sur le développement de la matière grise, c'est-à-dire, en investissant dans la personne humaine. On sait toutefois que cette compétence n'est jamais acquise et c'est pour cela qu'il faut constamment se perfectionner afin de se tenir à jour dans son domaine. En éducation comme ailleurs, des changements s'opèrent rapidement et modifient donc les façons de faire. Il faut être à l'affût et pour y arriver, chaque commission scolaire doit en être consciente et doit s'ajuster. Il n'y a pas plusieurs façons de le faire, le directeur des ressources humaines doit répondre aux besoins de développement de ses ressources humaines.

Quelques précisions terminologiques

Disons pour les besoins du lecteur qu'une première confusion vient de la terminologie qu'on utilise dans ce domaine. La littérature permet de relever plusieurs sens attribués aux questions relevant du développement des ressources humaines.

Par exemple, en anglais, on utilise le terme «training», c'est-à-dire une forme d'entraînement au sens large. McFarland (1968) le traduit par tout ce qui touche la transmission d'habiletés spécifiques. Pour sa part, Agathon (1972) utilise le même terme pour désigner des administrateurs dans le même sens que McFarland. En résumé, tous les deux utilisent le mot développement pour les administrateurs. Alors que Vatier et Sarrouy (1960) définissent la formation de la manière suivante: «Adapter les hommes à des tâches bien déterminées, les maintenir au degré de capacité nécessaire aux progrès de l'entreprise et à leur propre progrès, car les deux étant liés».

Le mot «entraînement» (training) aurait surtout le sens «d'habiletés spécifiques pour des fins particulières». Ici, on parle de «formation» comme étant ce qu'il faut connaître comme base pour exercer un emploi et le «perfectionnement» alors, serait considéré comme le complément qui viendra enrichir la «formation». Comme l'approche systémique, le développement des ressources humaines viendrait englober toutes les terminologies empruntées ci-dessus.

1.2 Les objectifs du développement des ressources humaines

Les objectifs sont variés et imprécis. D'ailleurs, la grande difficulté des organisations réside dans le fait que les objectifs de celles-ci ne sont pas clairement identifiés, et définis. Montmollin (1972) résume à ceci la raison principale de l'inefficacité des actions de formation: «les objectifs ne sont pas définis». On ne peut se payer de telles pratiques dans la gestion des ressources humaines en éducation. On se rappellera de la situation des années 70 et 80 en éducation au Québec. Les décisions de développement prises sous l'effet de la pression et pour des considérations personnelles et politiques ont des conséquences néfastes pour l'organisation. Les ressources humaines, financières et matérielles doivent faire l'objet d'évaluation cyclique, ce qui évitera l'éparpillement et les décisions non pertinentes.

1.3 Le (s) responsable (s) du développement

En terme de responsabilité, l'employé doit d'abord se prendre en main et gérer sa propre formation de façon générale dans les entreprises sous la direction d'un formateur. Tandis qu'en éducation, plusieurs instances partagent la responsabilité du développement des employés. Au Québec et dans le reste du Canada, on semble privilégier les mêmes modèles.

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) s'est toujours reconnu une responsabilité majeure dans le développement des ressources humaines en éducation depuis sa création. À la suite du rapport Parent en 1964, on a confié la formation des maîtres aux universités, en remplacement des écoles normales considérées peu effica-

ces, offrant une formation peu adaptée aux besoins de la société québécoise. Les administrateurs scolaires sont formés dans les facultés et départements de l'éducation, toutefois, c'est à l'École nationale d'administration publique que l'on confie le perfectionnement des administrateurs publics généralement.

Le Ministère de l'éducation accorde depuis 1972, des subventions pour le perfectionnement des administrateurs en exercice dans les écoles et dans les cégeps au prorata du nombre de cadres à leur emploi.

Les organismes scolaires demeurent les grands responsables du développement des ressources humaines dans le milieu. À cause des offres du M.E.Q., les commissions scolaires éprouvent des difficultés à mettre en place de vraies politiques de développement de leur personnel. Les associations professionnelles ou syndicales contribuent elles aussi au développement de leurs membres, par le biais de congrès annuels, plusieurs organismes voués à l'éducation tels, la Centrale de l'Enseignement du Québec, l'Alliance des Professeurs (es) de Montréal, la Fédération des directeurs d'école etc. Ce faisant, les syndicats recherchent également à établir un meilleur contrôle de leurs membres tout en permettant à ceux-ci de combler certains besoins spécifiques de formation. Les enseignants et enseignantes du Québec participent en grand nombre aux forums, stages, colloques, congrès réalisés chaque année afin de se donner l'occasion d'échanger sur des innovations pédagogiques et de se motiver, une fois de retour au bercail.

Les universités, avec la démocratisation de l'enseignement, sont plus nombreuses et offrent généralement une formation de qualité. Toutefois, depuis environ dix ans, on assiste au Québec à une prolifération de firmes privées, spécialisées dans le domaine de la formation et de l'intervention. Il s'agit de courts perfectionnements donnés sur place lors de journées pédagogiques, sur la supervision pédagogique, l'évaluation de l'enseignement, la gestion scolaire, la gestion du stress et comment prévenir le burnout, etc.

Malgré leur grand nombre, ces firmes spécialisées coûtent très cher et les institutions, surtout en régions, n'arrivent pas toujours à concurrencer ces coûts prohibitifs.

Quoi faire? Le ministère de l'éducation doit assumer ce perfectionnement de courte durée et ainsi faire profiter à tout son personnel, quelle que soit la situation géographique, des ressources compétentes de qualité. Ou bien, que le MEQ délègue cette responsabilité aux Commissions scolaires avec les budgets afférents.

1.4 Le quoi et le comment du développement de la GRH

Comment envisager le développement des ressources humaines en Éducation?

A. Par l'analyse des besoins

Pour qu'il soit efficace, un programme de développement des ressources humaines doit débuter par l'analyse des besoins. Celle-ci peut se faire de différentes façons. En voici les principales.

- D'abord, il y a le questionnaire comme moyen connu mais peu efficace à déterminer les besoins car on ne sait pas de quelle façon il est complété et comment les questions sont interprétées par le répondant. Il peut également être mis de côté et on oublie d'y répondre.
- L'analyse des emplois peut permettre aux chefs hiérarchiques de déceler des besoins en constatant des inefficacités l'amenant à organiser du développement en spécifiant clairement les habiletés, les connaissances et les attitudes.
- Les centres d'évaluation (assessment center, de Henry Murray) permettent la cueillette de l'information par des évaluateurs qui vont constituer le profil d'un employé, à mettre en relief ses points forts et ses points faibles. Ce profil est par la suite discuté avec le candidat et peut conduire à un plan de développement efficace. Le centre d'évaluation offre des possibilités de grande validité et de fidélité sauf que ce ne sont pas tous les organismes qui peuvent se doter de tels

centres. Il serait souhaitable d'institutionnaliser de tels centres au Québec, surtout pour l'engagement du personnel en éducation, ou lors de promotions.

- L'évaluation: L'évaluation constitue aussi un excellent moyen de déterminer des besoins de développement. Elle se fait dans des rencontres où le supérieur et le subordonné discutent ensemble d'objectifs à atteindre et des développements nécessaires au subordonné pour un meilleur développement (avancement).
- La gestion par prévision: Comme son nom l'indique, c'est la façon de prévoir les besoins à venir de l'organisation et d'organiser des formations en conséquence. Les commissions scolaires utilisent de plus en plus la gestion prévisionnelle en vue de combler des postes lors de mises à la retraite ou de pré-retraite.

B. Par la programmation!

D'après Castetter (1978), un programme de développement consiste en une série d'activités organisées, unifiées par un plan d'ensemble qui ont pour objet de réaliser des objectifs spécifiques en accord avec les politiques établies et les budgets de développement.

Les plans de développement:

Dans les commissions scolaires au Québec, on retrouve généralement deux plans généraux de développement; un plan de formation et un plan de perfectionnement, soit deux vitesses, une lente et une rapide.

Le plan de formation vise des actions à promouvoir pour les remplaçants éventuels ou des candidats à de nouvelles fonctions. Tandis que le plan de perfectionnement pour sa part a comme objectif la mise en place des mécanismes en vue de pallier aux insuffisances des personnes en place.

Pour les enseignants, dont l'objectif consiste à les aider à améliorer leur habilité en vue d'un fonctionnement efficace dans leur poste respectif, un aspect particulier et même difficile peut constituer dans l'obtention de leur participation.

En ce qui a trait aux cadres, il faut qu'ils soient capables d'exercer un leadership efficace dont leur préparation antérieure ne les a pas toujours muni. L'objectif devra alors porter sur l'amélioration de leur comportement. Toutefois, il faut analyser soigneusement les forces et les faiblesses sur le plan du rendement d'un gestionnaire scolaire avant de conclure que celui-ci doit changer tel ou tel aspect de son comportement. Il faut faire le même exercice pour les autres membres du personnel, par exemple les professionnels non enseignants que l'on a trop tendance à ignorer, les secrétaires et autres personnels de soutien. Car pour être efficace dans la réalisation de la mission d'une organisation scolaire, il faut pouvoir compter sur le rendement maximum de chaque personne impliquée tout en tenant compte de leur satisfaction personnelle.

- *Les contenus:*

  Les contenus doivent refléter la réalité des besoins analysés.
  Par exemple pour les enseignants on suggère des contenus tels que :
  - l'individualisation de l'enseignement,
  - la matière à enseigner selon le poste,
  - l'utilisation du matériel audio-visuel,
  - l'évaluation des élèves,
  - le contrôle de la classe (la discipline),
  - etc.

- *Pour les cadres, les plus grandes faiblesses peuvent être les suivantes selon Castetter (1976):*
  - l'incapacité à déterminer des objectifs,
  - l'utilisation inadéquate de leur temps,
  - le manque d'habileté à travailler en groupe,
  - l'incapacité à déléguer des responsabilités,
  - un style de leadership autoritaire (inadéquat),
  - l'incapacité à articuler des plans à plus ou moins long terme.

Pearse (1974) rapporte que les contenus qui ont été plus bénéfiques aux cadres industriels furent la planification, la motivation et les habiletés interpersonnelles. Par déduction, on peut être tenté de retenir les mêmes éléments pour des cadres scolaires.

- *les procédés:*

  Selon Hasson : il s'agit d'une manière d'agir propre à atteindre dans un cas particulier un résultat pédagogique défini. Le procédé selon l'auteur est adéquat pour le participant s'il :

  a) permet la participation active.
  b) fournit aux participants les résultats de ses efforts de manière à s'améliorer.
  c) favorise une intégration significative des expériences acquises.
  d) fournit des moyens de renforcer le comportement désiré.
  e) fournit des occasions de pratiquer et de répéter en temps opportun.
  f) motive le participant à améliorer sa propre performance.
  g) aide le participant dans sa volonté d'opérer des changements.

Voici donc un bref exposé des divers procédés qui sont à la portée des responsables du développement des ressources humaines selon Sarrouy dans «Méthodes de formation des cadres».

À la suite de cet exposé, voici quelques procédés permettant de concrétiser le processus de développement des personnes dans un cadre de gestion.

Le «coaching» : Un supérieur joue le rôle de formateur auprès de ses subordonnés. Le succès dépend énormément des relations entre le supérieur et le subordonné. La formule la plus pure de ce «coaching» consiste à placer auprès d'un administrateur chevronné un jeune en développement, pour un temps plus ou moins court, avant de l'affecter dans un autre poste permanent.

La rotation des postes : Selon Campbell, c'est la façon la plus longue et la plus coûteuse de développer du personnel. Il s'agit pour certains employés d'occuper différents postes à tour de rôle.

Les études de cas : C'est une situation concrète, réellement vécue au sein d'une organisation, qui est exposée par écrit et à la fin duquel un problème est posé.

Le jeu de rôle : Ce procédé consiste à faire jouer le rôle par des participants, tel que décrit dans un cas. Ça leur permet de faire face aux sentiments et aux positions des autres, d'obtenir des réactions sur leurs habitudes à communiquer.

La corbeille d'entrée (in-basket) : Il s'agit de fournir à chaque participant une série de documents écrits contenant des détails sur un organisme fictif et sur l'administrateur que le participant doit remplacer. Elle constitue un compromis entre le jeu de rôle et l'étude de cas.

Les jeux d'entreprises : Il s'agit d'un jeu monté autour d'une institution fictive et qui peut prendre plusieurs jours. C'est une variante de l'étude de cas, du jeu de rôle ou de la corbeille d'entrée.

Les procédés à l'extérieur de l'organisation : Les voyages, les congrès et les échanges comme procédés offrent les meilleures conditions d'apprentissage et des occasions exceptionnelles de développement.

C. Par la réalisation du développement

Les points suivants semblent être les plus importants et susceptibles d'assurer le déroulement normal des activités de développement.

La motivation des participants : Elle est quasi capitale au succès de ceux qui participent à des activités de développement. Il est primordial qu'un employé ait un fervent désir de s'améliorer. Non seulement est-il essentiel de s'assurer de la motivation dès le début, mais encore faut-il la maintenir. Cette responsabilité appartient au formateur. Les participants doivent sentir que le formateur désire leur succès.

Le choix du temps et des lieux : Il existe deux notions du temps, l'époque de l'année et la durée d'une session de développement. Ce sont les objectifs, les contenus et les procédés qui déterminent la durée et servent de base à un choix de lieux.

Les formateurs : Il y a normalement deux sortes de formateurs: ceux à plein temps au service d'une organisation et ceux qu'une organisation sélectionne pour une activité spécifique de développement. Selon le cas, on utilisera soit un formateur technicien pour des sessions dont l'objectif consiste à transmettre un savoir et non pas à s'attaquer à des changements chez les participants à réfléchir sur leur façon de travailler et de communiquer, tout autant que sur les structures et les modes de travail et de relation. Le formateur est un réalisateur, une personne de contact qui comprend à demi-mot, doué d'une grande imagination, est tenace, modeste et imaginatif.

Le retour au poste : Pour ce qui est des actions spécifiques à prendre auprès d'un revenant, Bucher (1975) signale, l'identification et la compréhension des sentiments de celui qui revient d'un stage de développement. Il faut prévoir son affectation et lui créer des possibilités d'avancement, lui offrir de nouveaux défis, le placer sous l'autorité d'un supérieur compréhensif qui l'encourage et le supporte. Il suggère qu'une politique claire soit établie.

D. Par l'évaluation du développement

L'étape initiale consiste à établir des standards de rendement pour chaque élément des programmes de développement. Ensuite, développer des moyens de mesurer le rendement pour en analyser les alternatives de correction, finalement, apporter les correctifs nécessaires.

Il faudra s'attarder aux types de contrôles suivants: le contrôle de la qualité, le contrôle de la gestion prévisionnelle des ressources humaines (la rétroaction) et le contrôle des coûts et des dépenses budgétaires.

Qui fournit l'information? Ce sont les participants par des opinions ou questionnaires, les formateurs dans un rapport de fin de session, les supérieurs en examinant le comportement au travail, les subordonnés en évaluant les attitudes des supérieurs et les collègues par des opinions sur les changements opérés qui fournissent l'information nécessaire à l'évaluation. On utilise souvent la méthode du sondage.

Quand recueillir l'information? Avant la session : selon l'analyse des besoins sur laquelle repose les objectifs et le choix des participants. Elle peut se recueillir également en cours de session et quelquefois après une session de formation.

Immédiatement avant : en effectuant un diagnostic du niveau de connaissance des participants.

Pendant la session : à chaque jour avec les participants, évaluer ce qui a été accompli en vue d'apporter des modifications.

Immédiatement après : la session doit être évaluée pour son contenu et les méthodes utilisées.

Après : évaluation qui sert de rétroaction à l'analyse des besoins, effectuée par le supérieur quand le participant est retourné au travail.

Comment recueillir l'information? Par la méthode du sondage en utilisant un questionnaire.

Évaluer la performance de chacun des participants après avoir réintégré leur travail, par le supérieur immédiat, en utilisant le processus de l'évaluation formative.

Après cette brève présentation des éléments définissant la GRH et ses procédés, nous présenterons en deuxième partie, la culture organisationnelle, comme mode d'expression de la gestion des ressources selon divers modèles recensés dans la littérature.

2- Culture organisationnelle: Contexte et modèles d'opération

Depuis plusieurs années, nous assistons à une prolifération de manifestations de multiples formes, à partir de séminaires, de conférences, d'articles dans des revues spécialisées (management) et surtout d'ouvrages traitant de la culture organisation-

nelle. Toutefois, cet engouement semble être presqu'exclusif au milieu des affaires, des entreprises privées et du monde industriel en général.

Dans l'entreprise privée, on parle souvent d'efficacité, de pressions qui influencent l'organisation dans sa recherche de solutions avec son environnement en vue d'une meilleure cohésion.

Pfeffer (1981) a déclaré qu'une organisation a besoin de stabilité pour être efficace. De plus, c'est dans la recherche de solutions durables, d'adaptation sociale que l'on s'inspire lorsqu'on recherche un modèle capable d'orienter la philosophie d'une organisation quelle qu'elle soit, Peters et Waterman (1982) dans Le prix de l'excellence. Dans cette perspective, on s'intéresse non seulement à la structure formelle de l'organisation, à l'implicite, à l'aspect informel, à la puissance des symboles (Deal et Kennedy, 1982) et surtout aux caractéristiques propres à la culture organisationnelle.

2.1 Le contexte de la culture organisationnelle dans la gestion du système scolaire

Le système scolaire en termes de mode d'organisation n'est pas différent des autres organisations. C'est pour cela qu'il ne peut se dissocier de ce grand mouvement qui cherche à établir des liens entre la culture et l'organisation. Les problèmes vécus dans le système scolaire au Québec interpellent: chercheurs, praticiens, administrateurs à se pencher sur une nouvelle façon de voir et de gérer l'éducation.

Thévenet (1986) en parlant des entreprises disait: Les problèmes de gestion rencontrés sont liés à la structure formelle et informelle de l'organisation. Alors qu'en éducation, ils sont liés surtout à la structure formelle, à une hiérarchie trop rigide, à un manque de souplesse aux niveaux des supérieurs versus les subordonnés (Staff and line), etc.

Dans les organisations de type privé, les problèmes liés à la culture organisationnelle et la gestion des ressources humaines sont vécus différemment. Les gestionnaires ont le souci de gérer, de décider selon les valeurs propres à l'entreprise tout en tenant compte de leur propre valeur. De plus, les structures confèrent des pouvoirs à

des individus et les manifestations de pouvoir sont régies par des règles institutionnelles (Pfeffer, 1981).

Lorsque le système scolaire est analysé sous l'angle de la gestion, on constate deux choses principalement :

a) un manque d'autonomie dans la prise de décision chez les employés (Sergiovani, 1969);

b) un manque de formation en gestion chez les cadres scolaires ce qui rend difficile leur adaptation face aux imprévus et ceux-ci utilisent des méthodes répétitives adaptées à leur degré de certitude (Handy, 1982).

Donc le problème de gestion des ressources humaines semble être lié à la culture organisationnelle. Avant d'esquisser un portrait de la culture organisationnelle dans le milieu scolaire, regardons d'abord comment les auteurs classent selon les époques la culture organisationnelle ou la culture tout simplement!

2.2 Les Théories organisationnelles

Les grandes théories de l'organisation s'évertuent à bien définir la «culture organisationnelle» mais de façon non explicite. ce concept a fait son apparition dans les années soixante seulement. Les pionniers comme on les appelle ont proposé des changements que l'on peut qualifier aujourd'hui de culturel. En effet, pour eux, tout changement organisationnel important repose sur une transformation des valeurs, des idéologies et des perceptions de l'organisation.

2.2.1 Définition de la culture organisationnelle

La culture organisationnelle peut se définir de façon opérationnelle de la manière suivante : La culture organisationnelle constitue la perception et l'interprétation de tout un système de valeurs d'une organisation que se donnent ses acteurs afin de mieux comprendre et d'agir dans l'atteinte des objectifs collectifs et individuels.

La culture organisationnelle ne peut être considérée simplement comme un outil de gestion, c'est-à-dire comme un moyen que les dirigeants utilisent pour mieux inté-

grer les personnes à l'organisation et aux objectifs qu'elle poursuit, mais plutôt comme un concept intégrateur de recherche, un cadre de référence. Elle est caractérisée par la façon de vivre d'un groupe distinct, marquée par l'environnement temporel et social. Dans son accomplissement, elle favorise non seulement la résolution de problèmes complexes et la réduction de l'anxiété, aide aussi à comprendre et à apprendre ce qui se passe réellement dans l'organisation.

Le tableau suivant présente une typologie des différentes approches connues des organisations.

TABLEAU 1 : Une typologie des principales approches organisationnelles

Type	Mécaniste	Humaniste	Systémique	Politique	Culturel	Cognitif
Auteurs	Fayol, Taylor, Weber	Lewin, Likert, McGregor, Maslow, Blake et Mouton, Barnard, Selznick	Bertalanffy, Boulding, Dupuy, Maturana, Morin, Kast, Rosenzweig, De Rosnay	March et Simon, Crozier, Friedberg, Mumby	Peters, Weick, Waterman, Frost, Ouachi Carbough	Simon, March, Bateson, Cyert, Olson, Argyris, Schon, Weick
Synonymes	Classique, rationnel	• Relations humaines • École interactionniste	• Organique • Sociologique			
Nature de la réalité	Organisation rationnelle	Psychologique	Biologique	Conflictuelle	Construction symbolique	• Structure cognitive
Type d'intervention	Rationaliser la réalité	Améliorer les relations humaines	Globaliser	Acquérir du pouvoir	Donner un sens	• Accroître la connaissance
Thème principal	Les objectifs	La personne	• Le système • L'organisation	Les stratégies	Les croyances	• Les programmes • Le système-expert
Conception de la personne	Être finalisé	Être relationnel	• Être de service (organisme)	Être politique	Être croyant	• Être d'apprentissage (connaissance)
Termes clés dérivés de la culture	Valeurs, normes, buts, organigramme, objectifs, plans, stratégies, efforts, récompenses, tâches, professionnalisme, analyse objective	• Besoins • Créativité • Motivation • Intuition • Émotion • Désirs	• Adaptation • Équilibre • Environnement • Intégration • Sous-système	• Luttes • Pouvoir • Contrôle • Influence • Stratégies	• Rêve • Fantasme • Symboles • Rites • Sens • Croyance • Signification	• Apprentissage • Modélisation • Connaissances • Représentation
Fonction de la culture	Gérer	Apprécier	• Adapter • Modeler	• Influencer • Dominer	• Former • Inculquer	• Apprendre • Comprendre

* Cette typologie s'inspire de la classification faite par Yves Bertrand dans son ouvrage sur la culture organisationnelle, publiée aux Presses de l'Université du Québec en 1991.

On peut résumer en six les types de catégories d'approches de la culture dans les organisations. Les approches sont de type: mécaniste, humaniste, systémique, politique, culturel et cognitif.

Voici donc un court extrait des définitions retenues pour chacune des approches.

TABLEAU 2 : Définitions des différentes approches de la culture

1. Mécaniste :	La culture : c'est un ensemble de faits qu'il faut gérer.
2. Humaniste :	La culture : c'est un ensemble de comportements valorisés et partagés par des personnes dans une organisation.
3. Systémique :	La culture : c'est un sous-système qui sert à des fins d'adaptation interne et externe.
4. Politique :	La culture : c'est l'ensemble des valeurs qui font l'objet d'une lutte de pouvoir dans une organisation.
5. Culturelle :	La culture : c'est l'ensemble des symboles et des mythes, des croyances et valeurs partagées par des personnes qui définissent une organisation.
6. Cognitive :	La culture : c'est l'ensemble de connaissances qui orientent la pensée et l'action dans une organisation.

2.2.2 Quel est le point de vue mécaniste?

Les auteurs considérés comme des tenants de cette approche (mécaniste) disent que la culture se gère. Cette position amène directement à une forme de pragmatisme culturel très populaire chez les gestionnaires qui doivent régler rapidement les problèmes (Martin, 1985). La culture est simplement un élément de l'organisation qui se gère comme tous les autres! C'est aussi une variable de l'organisation que l'on peut manipuler selon les besoins identifiés. Les valeurs généralement définies comme très marquantes dans la culture organisationnelle sont l'excellence, la performance, l'efficience, la rapidité d'exécution, le contrôle de l'organisation, le contrôle de l'environnement. Cette approche est dominée par les théoriciens Fayol (1841-1925) et Taylor (1856-1915). En 1916, Fayol énonce cinq principes permettant de faire le lien entre la structure de l'organisation et son efficacité.

1. Le premier principe est celui de l'arrangement vertical. Les postes doivent être hiérarchisés verticalement afin d'établir la chaîne de commande ou la courroie de transmission. C'est toujours l'échelon supérieur qui détient le pouvoir sur les échelons inférieurs.

2. Le principe de l'unité de commandement: aucun membre de l'organisation ne doit recevoir d'ordres de plus d'un supérieur à la fois afin d'éviter le court-circuit.

3. Le principe d'exception: les décisions routinières doivent revenir aux échelons inférieurs afin de permettre aux échelons supérieurs de s'occuper des cas d'exception.

4. Le principe de la surface de contrôle: le nombre de subordonnés sous la responsabilité d'un supérieur doit être limité de façon à ce qu'il puisse s'en occuper efficacement. On avance le chiffre de sept comme maximum de subordonnés qu'un supérieur peut diriger.

5. Le principe de la division du travail: en raison de connaissances supérieures qu'ils possèdent, les échelons supérieurs doivent spécifier le travail à faire sous la forme de tâches à accomplir à l'intérieur d'un poste de travail.

Taylor (1856-1915), théoricien américain s'étonne du gaspillage des ressources humaines et déclare que la solution à ce problème consiste dans la direction scientifique des entreprises. Selon lui, la direction des entreprises est une vraie science qui s'appuie sur des lois, des règles et principes clairement définis. Il insiste beaucoup sur la collaboration entre les employés et les patrons. La rationalisation du travail qu'il proposait, la parcellisation et l'automatisation du travail, la spécialisation et la formation du travailleur, l'étude rigoureuse du temps exigé par chaque tâche, ce sont là, les principaux éléments constitutifs d'une nouvelle culture des organisations proposée par Taylor.

Cette culture mécaniste ou rationnelle que nous venons de décrire a le défaut selon certains analystes, d'oublier des dimensions importantes telles que les besoins de satisfaction personnelle, les conflits de pouvoir, le fonctionnement irrationnel des personnes, le désir d'être un gagnant.

2.2.3 Quel est le point de vue humaniste?

Cette approche est considérée par plusieurs comme une réaction à l'approche mécaniste trop préoccupée par la rationalité du processus de gestion. L'approche humaniste propose donc une culture centrée sur les personnes plutôt que sur les processus de gestion. Cette approche est dominée par Chester Barnard (1938), Elton Mayo (1927-1932), Douglas McGregor avec sa théorie X et Y; par Abraham Maslow pour l'importance de sa grille décrivant la hiérarchie des besoins. Blake et Mouton sont les premiers à proposer le concept de culture organisationnelle en 1964 dans leur livre intitulé «The Managerial Grid». Ces deux auteurs proposent une vision nouvelle et prétendent que la tâche du manager réside dans le développement et l'entretien d'une culture favorisant le travail. Le travail d'un manager consiste donc à parfaire une culture qui:

a) favorise et maintient un rendement efficient en qualité et en quantité;
b) encourage et utilise la créativité;
c) stimule l'enthousiasme pour l'effort, l'expérimentation, l'innovation et le changement;
d) profite de l'interaction des situations pour éduquer;
e) cherche et trouve de nouveaux défis.

Parmi les grands auteurs, Blake et Mouton ont été les premiers à établir une relation entre les concepts de gestion et de culture et à faire la preuve que la réussite ou le succès en gestion passait par la culture. La grille managériale de Blake et Mouton comprend quatre-vingt-un (81) styles de gestion déterminés à partir de cinq positions fondamentales (1.1; 1.9; 9.1; 9.9 et 5.5). Selon les deux auteurs, ces théories définissent un ensemble particulier d'hypothèses à propos des trois paramètres suivants, soit la production, les orientations des gestionnaires et les personnes. Ce dernier paramètre amène la question suivante: Comment une personne s'y prend-elle pour gérer une situation de production qui implique d'autres personnes? Les auteurs indiquent que la grille décrit des systèmes de pression agissant sur l'individu, le forçant à aller dans un sens plutôt que dans un autre. Ces pressions viennent de lui-même, de sa situation personnelle immédiate ainsi que des caractéristiques propres de l'organisation.

En résumé, on peut dire que la culture humaniste des organisations se caractérise par deux principes fondamentaux. Il y a d'abord, une insistance sur les besoins de la personne. C'est Abraham Maslow dès 1943 qui a élaboré cette théorie des besoins et de la motivation de la personne. Puis, l'insistance est mise sur l'appartenance de la personne à un groupe. Les travaux de Mayo et de Lewin font une large place aux groupes en démontrant comment un groupe peut influencer ou avoir de l'influence sur une personne et son comportement. Selon certains auteurs tels que Hicks et Gullet (1976), le groupe possède plusieurs caractéristiques; il se donne une certaine discipline, prend des décisions, a de l'influence sur les individus, possède des habiletés dans la résolution de problèmes.

2.2.4 Quel est le point de vue systémique?

La fonction principale de la vision systémique est celle de l'adaptation de l'organisation à son environnement.

Les auteurs suivants ont fait connaître la vision systémique dans leur approche de l'organisation. Le précurseur fut Ludwig Von Bertalanffy (1920-1960). Il s'est inspiré de la biologie en proposant une vision organique des organisations en mettant l'accent sur la notion de système qu'il définit comme étant un ensemble d'éléments en interaction. Les caractéristiques de l'organisation des êtres vivants tout autant que celles de la société, disait-il, sont des phénomènes tels, que la totalité, la croissance, la différenciation, l'ordre hiérarchique, la domination, le contrôle, la compétition etc. Les idées de Bertalanffy ont été reprises dans les années 60 par des chercheurs tels que: Stafford Beer, Erich Jantsch, Jay Forrester, Russell Ackoff et Kenneth Boulding. Dans les années 70, les chercheurs se préoccupèrent davantage de préciser les concepts et d'introduire dans la pensée systémique une nouvelle rigueur dérivée des mathématiques. Les premiers auteurs à décrire la vision de l'approche systémique en langue française ont été: Yves Barel, Edgar Morin, Joël de Rosnay, Jean-Louis Le Moigne et Jean-Pierre Dupuis. On peut ajouter à cette catégorie les noms de Crozier et Friedberg même si leur approche est centrée, plus sur l'aspect politique et sociologique de l'organisation dans une perspective globale.

Cette nouvelle vision représentait donc un virage très important dans l'évolution de la culture systémique des organisations. On passait donc d'une conception mécaniste des systèmes d'organisation à une conception organique centrée sur l'autoreproduction.

Pour bien la définir, on peut dire que «l'approche systémique consiste en une analyse des réalités en fonction d'une prise de position fondamentale: tout peut se découper en systèmes et en sous-systèmes. En résumé, l'approche systémique est considérée comme pouvant être la source d'une façon particulière de gérer les organisations. Il existe plusieurs variantes de l'approche systémique. Nous allons en décrire une, celle de Kast et Rosenzwig (1985) et par Bertrand et Guillemet (1989). Selon cette approche, l'organisation est considérée comme «un système situé dans un environnement comprenant: un sous-système culturel comprenant des buts, des finalités, des croyances, des valeurs; un sous-système technocognitif c'est-à-dire, des connaissances, des techniques, des technologies et de l'expérience; un sous-système structural comprenant une division formelle et informelle du travail; un sous-système psychosocial, c'est-à-dire des personnes ayant des relations entre elles, ainsi qu'un sous-système de gestion comportant des phases de planification, du contrôle et de la coordination»[1] .

Un système organisationnel comprend alors cinq sous-systèmes :

1. Un sous-système culturel, c'est-à-dire des buts et des valeurs propres à l'organisation. Ce sous-système est très important et constitue la raison d'être de l'organisation.

2. Un sous-système technocognitif : qui fait référence à l'ensemble des connaissances nécessaires pour effectuer les tâches requises dans l'organisation. Le sous-système technocognitif agit en fonction des objectifs provenant du sous-système culturel mais peut avoir une influence prépondérante sur la structure de l'organisation ainsi que sur le sous-système psychosocial.

---

1 BERTRAND, Yves. Culture organisationnelle, P.U.Q., Ste-Foy, Qué., 1991, p. 25-26.

3. Un sous-système psychosocial : qui comprend des personnes et des groupes en interaction. Il comprend les conduites des personnes, leurs motivations, leurs attentes, leurs rôles et leurs statuts, la dynamique des groupes et des réseaux d'influence.

4. Un sous-système structural : qui englobe la division et l'intégration des tâches. La structure est souvent décrite sous forme de règles et de procédures, de descriptions de tâches ainsi que de diagrammes organisationnels.

5. Un sous-système de gestion : qui joue un rôle majeur et déterminant. Il sert à préciser la détermination des buts et des objectifs; il vise à effectuer la planification; il permet enfin de contrôler et d'évaluer toutes les opérations et assure la relation entre l'organisation et son environnement.

Le tableau suivant illustre bien la représentation en sous-systèmes la vision systémique d'une organisation.[2]

---

2 Ce tableau légèrement modifié est tiré de l'ouvrage de Bertrand, Yves sur la culture organisationnelle, 1991, P.U.Q.

TABLEAU 3 : La vision systémique d'une organisation

ENVIRONNEMENT

SYSTÈME

Culturel

Valeurs, buts, croyances, idéologies, stratégies

Technocognitif

Techniques, expertise, connaissances

Gestion

Planification, contrôle, évaluation

Psychosocial

Personnalités, dynamiques des groupes, relations interpersonnelles

Structurel

Division formelle et informelle du travail

2.2.5 Quel est le point de vue politique?

Les tenants de cette tendance définissent la culture organisationnelle en fonction des relations de pouvoir et des intérêts des groupes dominants dans une organisation. Dans cette perspective, la culture organisationnelle sert les besoins des dirigeants. La culture devient donc un instrument de manipulation entre les mains des dirigeants identifiés au groupe dominant. Mumby (1988) soutient que la culture est un produit de la distribution du pouvoir reproduite par les idéologies organisationnelles qui four-

nissent des normes pour l'interprétation des structures. La culture fonctionne idéologiquement de manière à reproduire les intérêts des dirigeants et cacher les autres. Cette approche a été mise de l'avant par March et Simon en 1958 aux États-Unis et vingt ans plus tard en France par les sociologues Crozier et Friedberg dans leur ouvrage devenu célèbre, l'acteur et le système paru en 1977. Ces deux chercheurs en sont encore à une conception «objective» de la culture selon Bertrand.[3] Plusieurs autres chercheurs ont développé la vision politique des organisations, on peut citer par exemple des auteurs tels que Bourdieu et Passeron, Lappassade, Guiraud, Lourau, Lobrot.

Pour Friedberg (1988), le pouvoir est au centre de l'analyse des organisations. «Il est le mécanisme quotidien et incontournable qui médiatise et régule les échanges de comportement indispensables au maintien, voire à la réussite d'un ensemble humain marqué par la coexistence d'acteurs relativement autonomes et développant chacun des rationalités d'action limitées, et pour cette raison même, divergentes, voire éventuellement contradictoires».

Friedberg définit l'organisation comme un système social d'action collective. Il propose la notion d'analyse stratégique afin de tenir compte des luttes de pouvoir en jeu dans le comportement des individus dans une organisation ainsi, que des situations d'interdépendance inégale. Il écrit que les rôles sociaux de l'individu à l'extérieur de l'organisation influencent indirectement le comportement de l'individu. Ces rôles créent souvent de nouvelles contraintes, constituent des réseaux de solidarité importants et donnent naissance à de véritables sous-cultures «qui s'affrontent à l'intérieur d'une organisation, avec leurs normes et valeurs différentes relatives à l'exercice des relations interpersonnelles, des relations de commandement, bref, toutes les données qui caractérisent le système des rapports humains».

Friedberg avance que «l'organisation devient un corps politique, non un ensemble mécanique de rouages agencés les uns par rapport aux autres et gouvernés par une rationalité unique. Et en fin de compte, diriger une organisation tient beaucoup plus du gouvernement des hommes que de l'administration des choses».

---

3 Idem, p. 30.

Crozier et Friedberg (1977) insistent sur le fait que «le phénomène organisationnel apparaît en dernière analyse comme un construit politique et culturel, comme l'instrument que des acteurs sociaux se sont forgés pour régler leurs interactions de façon à obtenir un minimum de coopération nécessaire à la poursuite d'objectifs collectifs, tout en maintenant leur autonomie d'agents relativement libres». Dans cette perspective, les concepts clés chez Crozier et Friedberg sont: pouvoir, lutte de pouvoir, influence, stratégie, but et tactique pour expliquer la conduite des personnes dans une organisation. Ils ajoutent que l'objet même de l'organisation n'est pas le pouvoir en soi mais bien l'atteinte des objectifs qu'elle s'est donnés.

2.2.6 Quel est le point de vue culturel?

C'est d'abord celui de Peters et Waterman qui, en 1982 publient un ouvrage fort important, Le prix de l'excellence (In Search of Excellence) qui deviendra un best seller pour les analystes et les gestionnaires des organisations. Ils démontrent l'importance de la culture dans le succès d'une organisation et arrivent à la conclusion suivante: «La prédominance et la cohérence de la culture se sont révélé, sans exception, la qualité essentielle des meilleures entreprises. En outre, plus cette culture est solide, et plus elle est dirigée vers le marché, moins les précis de politique, les organigrammes ou les procédures et règles détaillées sont nécessaires.»

Peters et Waterman venaient ainsi de lancer une nouvelle mode de gestion : l'approche culturelle des entreprises. Ils proposaient une nouvelle loi organisationnelle : ce sont les valeurs partagées par les membres d'une organisation, c'est-à-dire sa culture, qui font la force de cette organisation.

Les deux chercheurs (Peters et Waterman) ont analysé les grands auteurs en gestion et en organisation qui parlaient de la culture de l'organisation. Ces analyses montraient bien que le modèle rationnel de gestion n'est pas celui que l'on utilisait dans les entreprises à succès. C'était autre chose qui ressemblait à une certaine rationalité et de la culture de l'organisation.

En 1978, Pascale, Athos, Waterman et Peters en concertation proposent un nouveau modèle pour analyser les organisations appelé : «le cadre Mckinsey des sept

clés de l'organisation à savoir la structure, la stratégie, le personnel, le style de management, les systèmes et les procédures, les concepts directeurs et les valeurs partagées. Ce modèle, qui se centrait sur les valeurs partagées par les membres de l'organisation, devait orienter tout un nouveau champ d'investigation et de publications sur la culture organisationnelle des entreprises.

W. Ouchi publiait en 1981 sa théorie Z sur le management Japonais. Dans ce livre, il décrivait les cercles de contrôle de qualité (qualité totale) et la notion de culture de type Z en comparaison avec la théorie X et Y de Douglas McGregor; une espèce de troisième voie dans le management organisationnel.

Qu'on se rappelle que McGregor est le père de la théorie X et de la théorie Y.

La théorie X est selon lui, une critique des modes de gestion traditionnels. Elle consigne les préceptes de la direction et du contrôle selon les 3 affirmations suivantes :

a) L'individu moyen éprouve une aversion innée pour le travail.
b) À cause de cette aversion à l'égard du travail, les individus doivent être contraints, contrôlés, menacés de sanctions s'ils n'atteignent pas les objectifs de l'organisation.
c) L'individu moyen préfère être dirigé, tente d'éviter les responsabilités, a relativement peu d'ambition, recherche la sécurité avant tout.

Les principes de la théorie Y vont dans le sens opposé de ceux de la théorie X tout en proposant elle aussi une critique des modes traditionnels de gestion. Les six principes suivants résument les grandes lignes de la théorie Y :

a) L'effort physique et mental dans le travail est aussi naturel que le repos lui-même.
b) Le contrôle externe et la menace de sanction ne sont pas les seuls moyens pour obtenir un effort dirigé vers les objectifs. La personne humaine peut se diriger et se contrôler elle-même quand on lui confie des responsabilités.
c) La responsabilité envers certains objectifs existe en fonction des récompenses associées à leur réalisation.

d) L'individu moyen apprend, dans les conditions voulues, non seulement à accepter mais à rechercher des responsabilités.

e) Les ressources relativement élevées d'imagination, d'ingéniosité et de créativité pour résoudre des problèmes organisationnels sont largement et non pas étroitement distribuées dans la population.

f) Dans les conditions de la vie industrielle moderne, le potentiel intellectuel de l'individu moyen n'est que partiellement employé.

En résumé, la théorie X prétend que l'employé est paresseux et indifférent à cause des méthodes d'organisation et de contrôle. Alors que la théorie Y propose celui d'intégration: «la création de conditions telles que les membres de l'organisation puissent atteindre leurs propres buts avec le plus de succès en dirigeant leurs efforts vers la réussite de l'entreprise».

Après avoir présenté le point de vue culturel, et rappelé les éléments de la théorie X et de la théorie Y de McGregor, nous voulons terminer cette section en explicitant les grands principes de la philosophie de gestion proposée par Peters et Waterman sur ce qu'ils appelaient un nouveau paradigme de gestion centré sur les valeurs.

Peters et Waterman (1982), ainsi que Peters et Austin (1985) affirment que «tout changement organisationnel est à la base un processus de transformation de la culture d'une organisation. Il faudra alors changer les images, redéfinir les valeurs, modifier les perceptions des membres si l'on veut espérer une transformation de l'organisation». L'innovation selon eux, doit passer par la transformation des images, donc par le changement d'attitudes et de comportement.

Voici en résumé les six grands principes de la philosophie de gestion de Peters et Waterman du point de vue culturel:

1. D'abord, l'action doit avoir préséance sur l'analyse. «L'analyse paralyse», soutiennent Peters et Waterman (1983). «La faiblesse cachée de l'approche analytique de la prise de décision réside dans le fait que les gens analysent ce qu'il est facile d'analyser, y passent beaucoup de temps et ignorent plus ou moins le reste».

Il faut passer à l'action et éviter de sombrer dans le respect à outrance des plans affirment-ils! Ils ont fait leur, la pensée de Jérôme Bruner qui disait: «Il est plus probable que c'est en agissant que l'on sent l'esprit de la chose et non l'inverse». Ils en dégageront la conclusion suivante: ce n'est qu'en faisant agir les gens dans le sens que vous avez choisi, même à une échelle modeste, qu'ils en viendront à croire à ce qu'ils font.

2. Ce ne sont pas les ressources physiques et financières qui sont importantes dans une organisation mais bien les ressources humaines. Il faut donc s'occuper des personnes en tout premier lieu.

3. La productivité augmente si on accorde une plus grande attention aux valeurs telles que: la loyauté, l'investissement de soi, le travail acharné, l'identification de la personne au succès de l'organisation. Les meilleures organisations créent une culture tolérante, encourageante et partagée, un cadre cohérent qui permet aux personnes motivées de forger les adaptations nécessaires.

4. Il faut que les membres de l'organisation aient le double sentiment d'appartenir à une équipe gagnante et d'être, eux-mêmes, des vedettes. Chaque personne veut se singulariser à l'intérieur d'un groupe de gagnants. Peters et Waterman en concluent que «les hommes se soumettent de bon coeur aux huit heures pour ce qu'ils considèrent une grande cause».

5. La motivation de l'employé est tributaire des signes de reconnaissance que lui donne son patron. Il faut minimiser les signes négatifs comme les punitions et augmenter les signes positifs. Peters et Waterman citent Skinner qui avançait: «La personne qui a été punie n'est pas, de ce fait, moins disposée à agir d'une façon donnée, au mieux, elle apprend à éviter la punition». Les remarques négatives selon ces auteurs seraient une tactique stupide.

6. Les dirigeants d'une organisation doivent exercer un leadership transformationnel. «Le leadership transformationnel intervient lorsqu'une ou plusieurs personnes s'engagent avec d'autres d'une façon telle que patrons et subordonnés atteignent en se stimulant mutuellement des niveaux de motivation et de moralité plus

élevés. Leurs desseins qui ont pu naître séparément mais être cependant apparentés, fusionnent par le biais de ce mode de leadership. On donne différents qualificatifs à ce type de leadership: il élève, mobilise, inspire, exalte, exhorte et évangélise».

Ces réflexions de Peters et Waterman ont facilité la naissance d'une vision culturelle des organisations. La culture organisationnelle est donc, avant toute chose, une construction symbolique et cognitive d'une organisation, effectuée en vue d'une finalité propre à cette organisation.

2.2.7 Quel est le point de vue cognitif?

Selon cette approche, l'organisation est l'ensemble des connaissances et des processus cognitifs d'un groupe qui se considère comme un groupe. Le thème majeur de l'approche congnitive est le suivant: l'organisation traite de l'information et apprend. Elle a donc une structure d'apprentissage fort complexe qu'il faut décrire avec une théorie complexe de la connaissance. Chris Argyris a popularisé cette approche cognitive.

Selon cette approche, la culture est l'ensemble des connaissances d'une organisation et une organisation est fondamentalement un ensemble «vivant» de connaissances.

Il existe des courants différents dans l'approche cognitive. Le premier serait le mouvement béhavioriste pour qui les actions déterminent les connaissances. Cette position s'apparente à celle de Weick pour qui l'action détermine les valeurs. Les pionniers de cette approche furent Herbert Simon et James March qui, durant les années 40 et 50, montrèrent que les personnes prenaient des décisions selon un modèle de rationalité limitée fondée essentiellement sur des recherches sommaires et des intuitions.

Cette approche de l'apprentissage (Cyert et March, 1963; March et Olson, 1976) se caractérise par la vision béhavioriste des relations entre les individus et l'organisation entre l'apprentissage et l'action. Elle affirme que l'organisation existe en soi et

résulte des apprentissages des individus. «Les propos de Weick (1979) et de Hedberg (1981) vont dans le même sens; l'apprentissage résulte de l'action».

Après avoir fait un rapide tour d'horizon des théories cognitives, il y a lieu d'insister sur les deux options suivantes soient :

1. C'est la pensée qui gouverne l'action;
2. C'est l'action qui gouverne la pensée (Weick).

Cette approche béhavioriste de Weick de la connaissance a eu des répercussions sur la transformation de la culture organisationnelle. La première a pris la forme suivante: «transformez les conditions de la culture, vous aurez la culture que vous voulez!». La seconde est du type «croyez au succès et vous aurez le succès!», se retrouve dans toutes les formes de transformation béhavioriste du comportement de la personne par des stages de programmation neuro-linguistique. Plusieurs organisations utilisent ces techniques pour intégrer les personnes dans leur culture organisationnelle.

Le deuxième courant cognitif serait la connaissance: un mécanisme d'adaptation. Le père de l'approche organique cognitive des organisations semble être l'anthropologue Gregory Bateson. D'autres auteurs ont abordé la gestion des organisations sous le même angle. Il s'agit de Argyris et Schon. Ils soutiennent qu'une organisation est une théorie de l'action, une entreprise cognitive conduite par des personnes, un produit cognitif composé d'images individuelles et de cartes publiques.

Ces deux auteurs insistent beaucoup sur la nécessité d'une vision dynamique de l'organisation en tant qu'action. S'inspirant beaucoup de Gregory Bateson en ce qui a trait à la théorie même de l'apprentissage, ils utiliseront les concepts d'apprentissage en simple boucle et d'apprentissage en double boucle.

Nous avons donc complété notre cadre d'analyse sur la culture organisationnelle et la gestion des ressources humaines en éducation. La troisième partie fera l'analyse des données recueillies lors de l'enquête effectuée auprès de directeurs des services des ressources humaines des commissions scolaires.

3- Analyse de l'enquête

Dans cette partie, nous traiterons des résultats de l'enquête menée auprès d'une vingtaine de directeurs de services des ressources humaines de Commissions scolaires choisies au hasard pour participer à une recherche sur la culture organisationnelle. Nous avons expédié une lettre accompagnée d'un questionnaire de deux pages dans lequel nous avons voulu connaître **1)** la taille de la commission scolaire du point de vue des élèves et de celui du nombre de personnels enseignants et non enseignants ainsi que le budget de cette année de chacune des Commissions scolaires; **2)** nous avons voulu savoir de façon plus explicite la perception des directeurs des services des ressources humaines à l'égard de la culture organisationnelle et de leur propre définition de la gestion des ressources humaines.

Sur les 20 questionnaires expédiés seulement cinq l'ont complétés soit 25% du taux de répondants. Notre analyse à cause du petit nombre de répondants sera de type qualitatif.

Voici un profil général de la taille des commissions scolaires sans les nommer qui ont participé à cette étude.

1. Le nombre d'élèves varie de 4 800 à 12 000.
2. Le personnel enseignant et non enseignant varie également de 310 à 600.
3. Les cadres varient de 22 à 60.
4. Le budget varie de 23 millions à 70 millions selon la taille bien sûr des commissions scolaires en cause. Ce sont en général des commissions scolaires de taille moyenne qui ont participé à notre enquête.

La section 2 de ce chapitre a montré que l'analyse des organisations est fonction de grands courants de réflexion quel que soit le type: mécaniste, humaniste, politique, systémique, culturel et cognitif. Les définitions retenues dans la littérature des concepts de culture et de culture organisationnelle relèvent toujours de ces courants de pensée que certains auteurs (Bertrand et Valois, 1991; Smircich, 1985; Morgan et Smircich, 1980) appellent à juste titre, paradigmes.

De toutes les approches présentées dans la section précédente, celle qui semble correspondre davantage aux définitions fournies par les directeurs des Services des ressources humaines des commissions scolaires qui ont répondu au questionnaire, c'est l'approche mécaniste.

La culture se gère, disent les tenants de cette position. Elle conduit naturellement à une forme de pragmatisme culturel très populaire chez les gestionnaires qui doivent régler rapidement les problèmes (Martin, 1985) : la culture est tout simplement un élément de l'organisation qui se gère comme tous les autres! C'est une variable de l'organisation que l'on peut manipuler en fonction des besoins. La question qu'on peut se poser maintenant est la suivante: comment des directeurs des services des ressources humaines des commissions définissent-ils la culture organisationnelle?

Certains disent que «c'est la couleur propre à l'organisation qui la distingue des autres et qui rend ses composantes unies vers un seul but».

D'autres affirment que «la culture organisationnelle, c'est l'engagement du personnel en fonction de l'organisation future d'une commission scolaire dans le but d'accroître le rendement».

Enfin pour d'autres répondants, la culture organisationnelle «doit permettre à l'ensemble du personnel de croire qu'il a une place importante dans l'organisation de la performance et de la qualité des services».

De plus, comment ces mêmes directeurs des services des ressources humaines des commissions scolaires définissent-ils la gestion des ressources humaines?

D'abord, certains considèrent «que la gestion des ressources humaines (GRH) doit viser, le rendement et le bien-être des employés».

D'autres la considèrent «comme un service centré sur la personne dans toutes ses dimensions et qui se distingue par son approche globalisante de l'être humain».

Enfin, on la voit aussi«comme une composante essentielle à la qualité des services offerts à la clientèle».

Lorsqu'on leur demande si la culture organisationnelle influence la gestion des ressources humaines dans leur commission scolaire? On obtient alors deux types de réponses.

a) Oui, parce qu'il y a une direction générale qui croit à la culture organisationnelle et à la gestion des ressources humaines (GRH).

b) Pas tout à fait, en raison de multiples impératifs d'ordre normatif, financier, politique et syndical.

Il devient difficile d'analyser la position des répondants à cette question car les avis sont très partagés. On semble dire d'un côté qu'il y a une direction générale qui y croit et qui encourage de façon positive la prolongation des valeurs positives dans le milieu; de l'autre, on apporte un point de vue plus nuancé qui implique des difficultés de plusieurs natures: financière, politique, normative, syndicale.

Mumby (1988) définit la culture organisationnelle en fonction des relations de pouvoir et des intérêts des groupes dominants dans une organisation. La culture organisationnelle sert, dans cette perspective, les besoins des dirigeants. La culture organisationnelle devient alors un instrument de manipulation contrôlé par les dirigeants. Est-ce, à dire que les contraintes invoquées par les répondants s'expliquent uniquement par l'attrait du pouvoir, donc de domination? L'auteur ajoute ceci «la culture fonctionne idéologiquement de la manière suivante: reproduire les intérêts des dirigeants et cacher les autres».

Ou si au contraire, à la manière de Crozier et Friedberg (1977), il faut comprendre et interpréter le oui des répondants à l'influence de la culture organisationnelle sur la gestion des ressources humaines comme un phénomène organisationnel qui apparaît en dernière analyse comme un construit politique et culturel, comme l'instrument que des acteurs sociaux se sont forgés pour régler leurs interactions de façon à obtenir un minimum de coopération nécessaire à la poursuite d'objectifs collectifs, tout en maintenant leur autonomie d'agents relativement libres?

Mais Friedberg a peut-être raison d'écrire que «le fonctionnement interne d'une organisation repose sur des relations de pouvoir qui circonscrivent et conditionnent étroitement la capacité d'action des individus ou des groupes en son sein, de même tout échange entre elle et son environnement ne peut s'établir qu'à travers des relations de pouvoir!»

Toutefois, l'approche préconisée par Peters et Waterman (1982) semble être parmi toutes celles présentées en partie 2, se rapprocher davantage de la nouvelle philosophie de gestion souhaitée par le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.) de recruter des gens mieux formés et plus conscients des enjeux d'avenir pour l'éducation. Il faudra recentrer notre modèle de gestion des ressources afin qu'il soit adapté aux valeurs d'aujourd'hui et de demain. D'après l'approche culturelle; ce sont les valeurs partagées par les membres d'une organisation qui font la force de cette organisation.

Le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis sur l'état et les besoins de l'éducation en 1991-1992 déclare ceci :

«Faire preuve de vision, c'est aussi prévoir la relève. Les attentes à l'égard de cette relève sont élevées. Les responsabilités assumées par les gestionnaires de l'éducation dans le cadre d'orientations nouvelles requièrent des compétences spécifiques. Il faut donc adopter des attitudes d'ouverture à l'endroit des personnels et des milieux, de démontrer des aptitudes pour le leadership et la communication et de posséder des habiletés sur le plan de la vision, de l'organisation et de l'évaluation des services. En somme, il s'agit d'un portrait de gestionnaire inspiré par des préoccupations éducatives, capable de décisions et d'action dans son milieu en collaboration avec les personnels qui y oeuvrent». Au fait, avons-nous pensé à la relève chez les gestionnaires des commissions scolaires?

Le passage d'un mode, de gestion de l'éducation plus centralisé et fermé à un modèle qui met l'accent sur l'engagement des acteurs et l'ouverture au milieu suppose des adaptations importantes dans les rôles et les pratiques des gestionnaires.

Pour arriver à créer, ce nouvel esprit, ce nouveau modèle, il faut donc modifier la manière de diriger les personnels. Ainsi, en éducation comme ailleurs, on déplore de plus en plus la manière de diriger les institutions en misant trop sur le respect des règles et de l'autorité. Les gestionnaires sont d'accord pour dire que le fait de détenir et d'exercer le pouvoir hiérarchique ne leur garantit pas, pour autant, une autorité réelle, malgré le statut que ce pouvoir leur confère.

Un modèle différent de gestion de l'éducation axé sur des valeurs communes nous force à revoir la manière d'envisager la gestion des personnels de l'éducation et à rompre avec des manières de faire qui privilégient la structure pour favoriser plutôt des pratiques qui suscitent l'adhésion des personnes aux buts fixés.

Nous faisons nôtre la position du Conseil qui propose ceci : On doit passer d'une «gestion par la structure à un gouvernement par la culture». C'est donc la volonté de partage d'une même culture institutionnelle ou organisationnelle qui doit devenir le lien qui cimente les actions éducatives dans le système.

CONCLUSION

Dans la perspective d'un nouveau paradigme relié à la culture organisationnelle et à la gestion des ressources humaines en éducation, les services des ressources humaines des commissions scolaires doivent insister sur deux attributs principaux :

1) Elles doivent miser sur le partage d'une culture organisationnelle comme manière de mobiliser et de motiver plus efficacement leurs personnels.

2) Elle doivent considérer différemment l'apport des personnels à la réussite des buts et des finalités de toute l'entreprise éducative.

Cette démarche consisterait à revoir les rôles des gestionnaires scolaires. Le diagnostic posé par le Conseil supérieur de l'éducation soulève le caractère purement administratif et figé de la gestion, tant les gestionnaires sont eux-mêmes encadrés, hiérarchisés et limités dans leurs initiatives. Dans ce cas, le Conseil propose la révision de leurs rôles dans la perspective du passage et de la référence à un autre modèle. Dans cette recherche d'équilibre, «on s'attend à ce que les gestionnaires s'engagent plus activement dans l'animation de leur milieu et prennent davantage en considération les contributions des personnes».

Dans cette nouvelle dynamique paradigmatique, il y a lieu de centrer les activités de gestion vers «un modèle culturel de développement de la gestion des ressources humaines en éducation» qui comprendra les composantes suivantes au niveau de la structure même à savoir: Un système de valeurs propres, un cadre décisionnel, soutenu par des actions concrètes, du personnel qualifié, envers qui doit se manifester une meilleure reconnaissance de leur expertise par leurs supérieurs, une appartenance à l'institution scolaire, une grande motivation dans la poursuite des buts et un leadership transformationnel d'une part, et d'autre part des éléments favorisant :

- l'analyse des besoins de développement des personnes;
- la programmation du développement des activités reliées aux ressources humaines;
- la réalisation du développement des ressources;
- l'évaluation du développement de ces mêmes ressources.

Voilà en quelque sorte les quelques éléments que nous proposons en vue d'élaborer un nouveau paradigme dans le développement des ressources humaines et dans le choix d'un cadre de gestion lié à la culturelle organisationnelle axée sur les valeurs reconnues dans le monde de l'éducation.

Références

ABRAVANEL, H. et al. (1988). *La culture organisationnelle: aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*, Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

ACKOFF, R. (1971). «Towards a System of Systems Concepts», *Management Science*, 17, 11, juillet, p. 661-671.

AKTOUF, O. (1987). *Management, employés et systèmes de représentation en entreprise: une culture organisationnelle?* Montréal: HEC.

ARGYRIS, C. et SCHON, D.A. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

ARGYRIS, C., et SCHON, D. (1974). *Theory into Practice*, San Francisco: Jossey-Bass.

BARNABÉ, Clermont (1973). *La politique de développement des administrateurs*, Bulletin d'Administration Scolaire, III, no 2, 27-35.

BARNABÉ, Clermont (1981). *La gestion des ressources humaines en éducation*, Agence d'Arc, Montréal.

BARNARD, C. (1949). *Organization and Management*, cambridge, Mass. Harvard University Press.

BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Ballantine Books.

BATESON, G. (1979). *Mind and Nature*, New York: Bantam Book.

BÉLANGER, Laurent (1988). *Gestion stratégique des ressources humaines*, Gaétan Morin (Ed.), Montréal.

BENNIS, W.G. (1983). *The Artform of Leadership, The Executive Mind: New Insights on Managerial thought and Action*. San Francisco: Jossey Bass.

BENNIS, W.G. (1990). *Why Leaders Can't Lead: The Unconscious Conspiracy Continues*. San Francisco: Jossey Bass.

BENNIS, Warren G. (1969). *Organization Devlopment: Its Nature, Origins, and Prospects*, Reading, Mass: Addison-Wesley.

BERGERON, J.-L.; LÉGER, N.; JACQUES, J. et BÉLANGER, L. (1979), *Les aspects humains de l'organisation*. Montréal: Gaëtan Morin.

BERTALANFFY, L. (1973). *Théorie générale des systèmes*, Paris: Dunod.

BERTRAND, Y. et GUILLEMET, P. (1989). *Les organisations: une approche systémique*. Montréal: Agence D'ARC. Québec: Télé-université, Paris: Chotard.

BERTRAND, Yves (1991). *Culture organisationnelle*, Presse de l'Université du Québec, Télé-université.

BEYER, J.M. (1981).«Ideologies, Values and Decision Making in Organizations». Dans Nystrom, P., Starbuck, W.H. (Eds), *Handbook of Organizational Design*, vol. 2, London: Oxford University Press, p. 166-197.

BLAKE, R. et MOUTON, J. (1964), *the Managerial Grid, Houston*, TX: Gulf.

BLAKE, R.; MOUTON, J. et ALLEN, R. (1987). *Spectacular Teamwork*, New York: Viley.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris: Éditions de Minuit.

BRUNET, L. (1983). *Le climat de travail dans l'organisation*, Montréal: Agence d'ARC.

CAMPBELL, John P.; Dunnette, Marvin D.; Lawler III; Edward, E.; Weick Jr. et Karl, E. (1970). *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*, New York: McGraw-Hill Book Campany.

CASTETTER, William B. (1962). *Administering the School Personnel Program*, New York: The MacMillan Company.

CASTETTER, William B. (1976). *The Personnal Function in Education Administration*, New York: MacMillan Publishing Co. Inc.

COHEN, M.D.; MARCH, J.G. et OLSEN, J. (1972). «A Garbage Can Model of Organizational Choice», *Administrative Science Quaterly*, 17, p. 1-25.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*.

CÔTÉ, Marcel (1975). *La gestion des ressources humaines*, Guérin Éditeur Ltée, Montréal.

CROZIER, M. (1989). *L'entreprise à l'écoute*. Paris: InterÉditions.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris: Seuil.

DE ROSNAY, J. (1975). *Le Macroscope*, Paris: Seuil.

ETHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*, Québec: Presses de l'Université du Québec.

FAYOL, H. (1916/1966). *Administration industrielle et générale*, Paris: Dunod.

FRIEDBERG, E. (1972/1988). *L'analyse sociologique des organisations*, Toulouse: Privat.

HARRIS, M. (1980). *Cultural Materialism*. New York: Vintage Books.

HARTMAN, E. M. (1988). *Conceptual Foundations of Organization Theory*, Cambridge, Mass.: Ballinger Pub.

HASSON, G. (1955). *La formation dans l'entreprise et ses problèmes*. Paris: Entreprise Moderne d'Édition.

HEDBERG, B. (1981). «How organizations learn and unlearn», Dans Nystrom, P., Starbuck, W.H. (Eds), *Handbook of Organizational Design*, London: Oxford University Press.

HERZBERG, F. (1959). *The Motivation to Work*, New York: J. Wiley & Sons.

HERZBERG, F. (1966). *work and the Nature of Man*. Cleveland: The World Publishing Company.

JAMES, L.R. et al (1974). «Organizational climate: A review of theory and research», *Psychological Bulletin*, 81.

LAURIN, Paul et JOMPHE, Gérald (1989, sous la direction). *Développer nos ressources humaines en éducation: une réponse seychelloise*. Collaboration M.E.S., et U.Q.T.R., Collection Inter-Éducation.

LE MOIGNE, J.-L. (1974). *Les systèmes de décision dans les organisations*, Paris: PUF.

LE MOIGNE, J.-L. (1977). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, Paris: PUF.

LEMAÎTRE, N. (1984). «La culture d,entrepise facteur de performance», *Revue française de gestion*, sept., repris dans Gestion, 1985, p. 81-86.

LIKERT, R. (1961). *New Patterns of Management*, New York: McGraw-Hill.

LIKERT, R. (1967). *The Human Organization*. New York: McGraw-Hill.

LIKERT, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Values*. New York: McGraw-Hill.

LOURAU, R. (1979). *Le gai savoir des sociologues*, Paris: Plon.

MANILOWSKI, B. (1944/1968). *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais*, Paris: Maspéro.

MARCH, F. et SIMON, H. (1958/1964). *Les organisations, Problèmes psychosociologiques*, Paris: Dunod.

MASLOW, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*, 2e édition, New York: Van Nostrand.

Mc CLELLAND, D. et BURNHAM, D. (1976). «Power is the great motivator», *Harvard Business Review*, mars-avril.

McFARLAND, Dalton, E. (1968). *Personnal Management: Theory and Practice*, Toronto, Ontario: Collier-MacMillan Canada, Ltd.

McGREGOR, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill. *La dimension humaine de l'entreprise*, Paris: Gauthier-Villars, 1974.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1972), *La politique de développement des administrateurs*, Québec: Gouvernement du Québec.

MITZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Montréal: Les Éditions Agence d'ARC.

MORGAN, G. (1980). «Paradigms, Metaphors and Puzzle Solving in Organization Theory», *Administrative Science Quaterly*, 25.

MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, Éditions Eska.

MORGAN, G. (Ed.) (1983), *Beyond Method. Strategies for Social Research*, Beverly Hills, CA: Sage.

MUMBY, D.K. (1988). *Communication and Power in Organizations: Discourse, Ideology and Domination*, Norwood, NJ: Ablex.

OUCHI, W. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*, Reading, Mass.: Addison Wesley.

PETTIGREW, A.M. (1979). «On Studying Organizational cultures», *Administrative Science Quaterly*, 24, p. 570-581.

PFEFFER, J. (1977), «Power and Resource Allocation in Organization», Dans Staw, B.m., Salancik, G.R. (Eds), *New Directions in Organizational Behavior*, Chicago: St. Clair Press, p. 235-265.

PFEFFER, J. (1981), *Power in Organizations*, Marshfield, M.A.: Pitman.

PINEAU, G. (1980). *Les combats aux frontières des organisations*, Montréal: Éditions Sciences et culture.

SARROUY, G. (1969). *Méthodes de formation des cadres*, Paris: Dunod Économie.

SCHEIN, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

SCHON, D. (1983). «Organizational Learning», dans Morgan, G. (Ed.), *Beyond Method. Strategies for Social Research*, Beverly Hills, CA: Sage.

SEGUIN-BERNARD, F. et CHANLAT, J.-F. (1990). *L'analyse des organisations. Une anthologie sociologique*, Québec: Presses de l'Université Laval et Édtions Eska.

SIMON, H.A. (1973). *L'administrateur et le processus de prise de décision*. Paris: Economica.

TAYLOR, F. (1911). *Scientific Management*, New york: Harper and Bros.

THEVENET, M. (1984). «La culture d'entreprise en neuf questions», *Revue française de gestion*, sept., p. 7-20.

THEVENET, M. (1986). *Audit de la culture d'entreprise*, Paris: Édition d'organisation.

WEICK, K. (1978). *The Social Psychology of Organizing*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.

WEICK, K. (1985). «The Significance of Corporate Culture». Dans Frost, P.J., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C., Organizational Culture, Berverly Hills, CA: Sage.

WERTHER, WILLIAM B. et al. (1985), *La gestion des ressources humaines*, McGraw-Hill Éditeurs.

WILKINS, A.L. (1984). «The Creation of Company Cultures: the Role of Stories and Human Resource Systems», *Human Resource Management*, 23, p. 41-60.

WILKINS, A.L. et OUCHI, W. (1983). «Efficient Cultures: Exploring the Realtionship between Culture and Organizatinal Performance». *Administrative Science Quaterly*, 28, p. 468-481.

Chapitre 8

L'administration scolaire et l'intégration professionnelle de nouveaux enseignants

par

Kabule W. Weva

INTRODUCTION

La qualité de la formation des enseignants est une question qui intéresse plusieurs gouvernements préoccupés par l'excellence en éducation. C'est ainsi qu'au Nouveau-Brunswick (Landry et Downey, 1991), au Québec (Robert et al., 1989), en Ontario (Fullan et Connelly, 1989), au Canada en général (Gingras, 1985) et aux États-Unis (Laliberté, 1983), on souligne un principe selon lequel l'excellence de l'éducation dépend en grande partie de la formation offerte aux futurs enseignants. On comprend dès lors que la formation des enseignants soit une préoccupation fondamentale pour tous les intervenants de l'entreprise éducative. C'est pour cette raison que Gadbois (1988) conclut que s'il est un secteur de l'Université où la réforme entreprise pour le premier cycle aurait des effets importants, c'est bien celui de la formation des enseignants.

La formation des enseignants s'effectue en effet selon un continuum dont l'intégration de nouveaux membres à la culture organisationnelle scolaire est une des étapes essentielles.

L'objet principal de cet article est de s'attaquer au rôle de l'administration scolaire pour l'intégration, à la culture organisationnelle scolaire, de nouveaux enseignants. Cet objet principal sera articulé autour des points spécifiques suivants :

- dans un premier temps, il sera question d'esquisser le concept de la culture organisationnelle dans le contexte de l'intégration professionnelle de nouveaux enseignants;
- dans un deuxième temps, le concept de l'intégration professionnelle et ses buts seront mis en évidence avant de présenter la classification de nouveaux enseignants et les étapes de leur développement au cours de leur première année d'enseignement;
- enfin seront présentés le contenu et les méthodes du programme d'intégration professionnelle ainsi que les responsabilités des différents administrateurs scolaires.

1- Du concept de la culture organisationnelle à l'intégration professionnelle

La culture est conçue comme étant un concept global qui représente la particularité d'une organisation. On peut la définir comme étant l'ensemble des valeurs, des traditions, des croyances, des politiques, des pratiques, des procédures et des normes propre à une organisation. Celles-ci forment la base d'une certaine vision du monde, d'une pensée propre à une organisation dans laquelle baigne l'individu. Elles servent à chacun de guide social et psychologique dans son environnement socio-culturel et professionnel. À mesure que l'individu s'intègre à une organisation, les autres membres qui l'entourent (les autorités, collègues, subordonnés, clients, et autres) s'empressent de lui faire savoir ce qu'on attend de lui, ce qu'il est en droit d'attendre des autres, les comportements qu'il doit adopter, ceux qui sont permis et ceux qui sont réprouvés. Il en est de même pour ses pensées, ses paroles, voire sa façon d'être et de se comporter dans son milieu de travail. Il apprend que s'il ne respecte pas ces exigences, il pourrait encourir des sanctions. Par contre, sa conformité pourrait lui valoir des récompenses telles l'estime des autres, la reconnaissance, la renommée, la promotion. Ainsi, Kluckhorn et al. (1951) concluent que l'adhésion à certaines valeurs communes, contrôlées par un ensemble de règles, est une condition essentielle de sécurité personnelle et de stabilité de l'organisation sociale. Toute vie sociale serait impossible en leur absence puisqu'il serait alors difficile de prévoir les comportements des uns et des autres. À cet égard, soulignent Webb et al. (1987) et Willower (1984), la culture organisationnelle doit être enseignée à tous les nouveaux membres de l'organisation puisqu'elle est l'essence même de celle-ci.

La survie de la culture corporative est la première responsabilité des administrateurs d'une organisation. Cette culture permet de créer ce climat de sécurité que les membres exigent de leur institution aussi longtemps qu'ils se conforment à ses normes et ses structures. Une sorte de symbiose, c'est-à-dire une union étroite se crée entre l'organisation et ses membres. La culture organisationnelle se développe dès qu'il y a accord entre les objectifs, les politiques, les exigences de l'institution et les besoins, les demandes et les croyances des membres.

De ce point de vue, nous rejoignons Moisset (1992) dans sa référence à Smucker pour retenir une définition de la culture organisationnelle qui se réfère à toutes les significations communes à un groupe engagé dans la poursuite d'un ensemble d'objectifs, et englobe les statuts formels, les descriptions de tâches, les significations que les participants au sein de l'organisation y attachent et le comportement réel que les personnes manifestent en s'acquittant des exigences de leurs tâches.

Ainsi, Kilmann et al. (1985) retiennent le climat organisationnel comme un des éléments essentiels dans la définition de la culture organisationnelle. Cet élément et tant d'autres font connaître davantage l'organisation dans son environnement. La culture représente ainsi «la raison d'être de l'organisation» et permet de prédire la réaction de l'organisation aux nouveaux défis.

Selon Webb et al. (1987), le concept de la culture préoccupe les behavioralistes, qui ont surtout porté en grande partie leur attention aux collectivités d'individus : groupes, sociétés, nations, etc . Récemment, ils ont élargi leur domaine d'étude pour y inclure les organisations en raison de leurs cultures différentes. Dans le secteur privé des affaires, aucune compagnie ne présente une culture identique à celle d'une autre compagnie, il en est de même en éducation où chaque système scolaire et chaque école possède sa propre culture différente de celle des autres.

Partant du postulat que tout système scolaire a une culture et si l'on admet que celle-ci peut influencer les comportements de ses membres, il va sans dire que les responsabilités premières des administrateurs scolaires sont de la transmettre aux nouveaux membres qui en feront - sinon leur credo - du moins un guide ou un cadre de référence pour leurs pratiques éducatives et leurs comportements.

2- Le concept de l'intégration professionnelle

Dans la littérature relative à la gestion des ressources humaines, on trouve une variété d'expressions permettent d'identifier l'intégration professionnelle, à savoir, l'accueil, l'initiation, l'introduction, l'acclimatement, l'orientation, l'insertion et l'adaptation. En dépit de l'usage de termes différents, les définitions retenues par les diffé-

rents auteurs pour expliquer ce concept restent sensiblement les mêmes. Ainsi, l'intégration professionnelle peut être perçue comme un processus formel et planifié visant à introduire ou à orienter les nouveaux enseignants dans leur nouvelle profession afin de maximiser, aussi tôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement.

De son côté, Van Zwoll (1964) conçoit l'intégration professionnelle comme le processus par lequel le nouvel employé devient conscient de diverses facettes de son nouvel emploi et des implications qu'ont celles-ci pour lui.

Tenant compte à la fois des besoins du nouvel employé et des exigences ou des objectifs de l'organisation, plusieurs auteurs formulent des définitions beaucoup plus opérationnelles. C'est ainsi que Castetter (1981, p. 189) définit l'intégration professionnelle comme : «A systematic organizational effort to assist personnel to adjust readily and effectively to new assignments so that they can contribute maximally to the work of the system while realizing personal and positive satisfaction».

Dans le même sens, Rebore (1991) la voit comme un processus par lequel les nouveaux employés se familiarisent avec leur communauté, leur milieu de travail (ses politiques et ses exigences), et les règlements du district scolaire.

Il ressort de toutes les définitions susmentionnées que l'objectif principal de l'intégration professionnelle est d'orienter le nouvel enseignant à son nouvel emploi afin de faciliter son insertion à la nouvelle culture organisationnelle scolaire. Cette insertion doit non seulement privilégier les exigences de l'organisation mais aussi considérer les besoins individuels de l'enseignant. Dans ce sens, il va de soi que l'intégration professionnelle permet au nouvel enseignant de connaître, de comprendre et de s'adapter à la culture du système éducatif.

2.1 L'importance de l'intégration professionnelle

Avec les nouvelles demandes qui sont annuellement faites au système scolaire (intégration scolaire, immersion, coupure budgétaire, réorganisation du système scolaire, etc.), on a besoin d'attirer, d'améliorer et de retenir les meilleurs enseignants.

On ne peut retenir des enseignants compétents et consciencieux si ceux-ci ne vivent pas une expérience positive dès leurs premières années d'enseignement. L'observation montre qu'une fois embauché, l'individu forme ses premières impressions dès les premiers 60 à 90 jours de son travail. Cette perception aura un impact puissant et durable sur son moral. Si ces impressions sont négatives, elles peuvent l'inciter à chercher un autre emploi. Le programme d'orientation permet ainsi à l'employé de se développer, dès le début de son emploi, le sentiment d'avoir fait le choix du «bon» emploi.

La période transitoire représente en effet un investissement personnel important pour l'enseignant débutant. S'il réussit à la passer avec succès, il sera accepté par l'organisation et rassuré quant à ses habiletés pour l'exercice de cette profession. Les nouveaux enseignants par contre, sont rarement prêts à passer facilement cette période. Landry et Downey (1991), dans leur réflexion sur l'excellence en éducation au Nouveau-Brunswick, écrivent : «Bien que le programme actuel de stages initie les futurs enseignants aux théories et à la pratique de l'enseignement, le temps et les circonstances ne permettent pas aux stagiaires actuels d'acquérir l'expérience voulue, sur place, pour se donner la confiance indispensable ou se faire reconnaître en tant que professionnels» (p. 14).

C'est ainsi qu'un programme formel d'intégration professionnelle peut fournir une continuité entre l'expérience des stages supervisés et la pleine responsabilité d'une classe lors de la première année d'enseignement. Les programmes d'intégration professionnelle ont démontré qu'ils sont susceptibles de modifier le comportement de nouveaux enseignants et d'offrir le support nécessaire à diminuer les pressions liées au manque d'expérience. De plus, l'intégration bien faite peut signifier que moins de supervision pédagogique sera requise pour les nouveaux enseignants. Un programme d'intégration bien structuré est susceptible d'augmenter le rendement et la satisfaction au travail et par conséquent diminue l'anxiété dont les nouveaux enseignants peuvent être l'objet.

L'intégration professionnelle malheureusement est une responsabilité administrative souvent négligée ou mal organisée dans plusieurs districts scolaires. L'admi-

nistration doit s'intéresser par priorité aux succès de l'enseignant débutant. Si celui-ci rencontre des difficultés pendant sa période de transition, les conséquences en seront immédiates (des classes bruyantes où l'enseignement laisse à désirer) et les administrateurs risquent de perdre un enseignant qu'ils ont recruté et sélectionné moyennant certaines dépenses.

Comme l'indique Castetter (1981), un conseil scolaire peut recruter, sélectionner, affecter et transférer son personnel, mais avant que ces individus ne se familiarisent avec leur travail, on ne saurait s'attendre à ce qu'ils puissent donner le meilleur d'eux mêmes pour atteindre les objectifs de l'organisation et fonctionner efficacement en tant que membres réguliers du personnel de l'école.

Le haut taux de turnover que l'on rencontre chez ces enseignants, les nombreux cas de «Burn out» et les périodes d'inefficacité de la première année d'enseignement sont souvent le résultat logique d'une intégration professionnelle inefficace. McDonald (1980) et Schlechty et Vance (1983) font remarquer que les démissions volontaires du système scolaire sont fréquentes durant les premières années d'enseignement et que l'une des causes principales de ce problème est attribuée à l'absence de programme formel d'intégration professionnelle. Il ne faut pas croire toutefois que l'absence de tels programmes seule engendre le roulement professionnel. Il existe aussi plusieurs facteurs, (à part l'entrée initiale dans la profession,) favorisant ce phénomène : salaires, conditions d'emploi, statut de la profession et limites dans les possibilités d'avancement. Quoi qu'il en soit, selon Huling-Austin (1986), environ 15 % des enseignants abandonnent la profession pendant leur première année, et 50 % la quittent au cours de leurs cinq (5) premières années. Les nouveaux enseignants qui ont les meilleurs dossiers universitaires sont ceux qui l'abandonnent le plus souvent (Varah, Theune et Parker, 1986). Ce qui porte Runyan (1990) à constater : «... for too many beginning teachers, the traditional idea that one has to learn for himself to either sink or swim has caused them to swim ashore and leave the profession» (p. 2).

Il est fort important de prendre en compte l'implantation d'un programme d'intégration professionnelle dans un système scolaire. Il s'agit là d'une façon rapide de faire mûrir les enseignants, de les retenir en leur faisant connaître leur système et de

prévenir ce type de frustration qui pousse les bons enseignants à quitter l'enseignement. De plus, les nouveaux venus qui participent à un programme font preuve d'une augmentation de rendement professionnel et rencontrent moins de difficultés que ceux qui n'y participent pas. Ils expriment également une plus grande confiance en soi et une satisfaction élevée au travail. Les élèves, pour leur part, bénéficient d'un enseignement de qualité grâce aux expériences en salle de classe.

Certes, la profession gagne en rejetant nettement les enseignants incompétents, mais elle perd en abandonnant des individus qui ont le potentiel pour devenir d'excellents éducateurs (Huling-Austin, 1986).

2.2 Les buts et objectifs de l'intégration professionnelle

Selon Dull (1981), Castetter (1981), Odell, Loughlin et Ferraro (1987), Cole et McNay (1988) et Huling-Austin (1986), les buts et les objectifs de l'intégration professionnelle se réfèrent au bien-être de l'enseignant, à l'efficacité de l'organisation et à la qualité de l'éducation pour les enfants.

Pour Huling-Austin (1986) le but ultime d'un programme d'intégration professionnelle est : «... to provide the support and assistance necessary for the successful development of beginning teachers who enter the profession with the background, ability, and personal characteristics to become acceptable teachers» (p. 2).

Rebore (1991), pour sa part, identifie sept (7) objectifs concernant l'intégration professionnelle de nouveaux enseignants. Il s'agit de :

1. accueillir les employés
2. aider l'employé à devenir un membre de «l'équipe»;
3. inciter l'employé à l'excellence dans son travail;
4. aider l'employé à s'ajuster à son environnement de travail;
5. fournir de l'information concernant la communauté, le système scolaire, l'école, le personnel et les élèves;
6. faire connaître les membres du personnel enseignant et non-enseignant;
7. faciliter la rentrée scolaire.

Le contenu d'un programme d'intégration professionnelle de nouveaux enseignants doit refléter les buts et les objectifs du programme. De plus, le contenu doit être déterminé en portant une attention particulière aux besoins et préoccupations exprimés par les enseignants devant y participer. La direction générale d'un district scolaire a de son côté, la responsabilité de proposer les buts et objectifs du programme d'intégration professionnelle, d'en déterminer le contenu, de pourvoir à son implantation et à son évaluation. Les buts et les objectifs doivent par ailleurs assurer que les nouveaux enseignants s'adaptent rapidement à leur rôle et à leur environnement de travail afin que leur intérêt et leur motivation à faire carrière dans l'organisation soit maintenu. Il importe aussi de les habiliter aux tâches à exécuter afin de les rendre autonomes, ce qui doit leur permettre de réaliser leurs buts personnels et organisationnels.

2.3 La classification des nouveaux employés

Gibson et Hunt (1965) ont élaboré une taxonomie de l'intégration professionnelle. Ils classent les nouveaux enseignants en fonction de leur statut professionnel et de leur lieu d'origine (figure 2). Les nouveaux membres du personnel d'une école sont souvent à différents stades dans leur carrière. Certaines d'entre elles sont des débutantes, d'autres continuent leur carrière et d'autres encore reviennent sur le marché du travail après une période d'absence. On peut donc les classifier de la manière suivante : débutants, continuants et retournants. Selon ces auteurs, la plupart des nouveaux employés proviennent de l'extérieur du système. Les autres ont : soit travaillé antérieurement dans le système soit subi un transfert d'une position d'enseignement à une autre. Les premiers sont considérés comme des «étrangers» et les derniers comme des «locaux».

ORIGINE CARRIÈRE	ÉTRANGER	LOCAL
DÉBUTANT	DÉBUTANT ÉTRANGER	DÉBUTANT LOCAL
CONTINUANT	CONTINUANT ÉTRANGER	CONTINUANT LOCAL
RETOURNANT	RETOURNANT ÉTRANGER	RETOURNANT LOCAL

Figure 1 : Classification des nouveaux employés
(Source : Gibson et Hunt, 1965)

De plus, Gibson et Hunt (1965) précisent que certains ajustements sont de type organisationnel et d'autres de type personnel. Comme le personnel dit local a déjà eu des contacts avec l'école, son ajustement organisationnel sera probablement plus facile que celui du personnel dit étranger; bien que certaines différences puissent exister à l'intérieur de différents groupes.

Les étapes du développement de nouveaux enseignants au cours de la première année d'enseignement

La première année d'enseignement est un défi qui est souvent difficile à relever. Moir et ses collègues (1990), dans leurs observations sur la croissance de nouveaux enseignants, ont identifié leurs étapes du développement au cours de la première année d'enseignement (figure 2). Quoique les enseignants ne passent pas tous par ces différentes étapes selon le même rythme et dans le même ordre, il est toutefois

important, pour ceux qui désirent leur apporter du support, de bien les comprendre. Elles peuvent définir le type d'assistance nécessaire à un stade particulier du développement du nouvel enseignant.

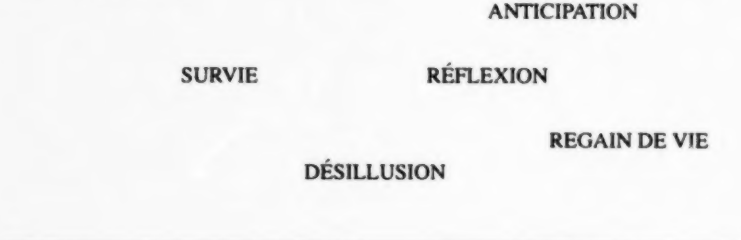


Figure 2 : Étapes de la première année d'enseignement : Attitudes envers l'enseignement
(Source : Moir, 1990)

La première étape en est une phase d'anticipation. Celle-ci débute pendant de la formation à l'enseignement durant le stage pratique en écoles. Vers la fin de la dernière année de son programme de formation, le futur enseignant va devenir plus anxieux et sous pression puisque dans quelques mois déjà, il sera enseignant titulaire d'une classe. Le nouvel enseignant qui débute est, en général, très enthousiaste et plein d'énergie. Ce sentiment d'anticipation va piloter le nouvel enseignant pendant les premières semaines de l'année scolaire. La deuxième étape sera surnommée l'étape de survie. Au cours des premiers mois, le novice va se voir inondé de problèmes et de situations qu'il n'avait pas anticipés. C'est le choc de la réalité (reality shock). Quoiqu'il soit fatigué et surpris par sa charge de travail, le nouvel enseignant réussit néanmoins à maintenir son niveau d'énergie et de dévouement durant cette phase. Après

six à huit semaines de travail ininterrompu, le nouvel enseignant passe à l'étape de désillusion. Sa charge de travail, les difficultés rencontrées et une baisse de motivation et d'enthousiasme contribuent conjointement à cette période de détresse. Cette dernière est la plus difficile à vivre et constitue un obstacle réel pour la plupart des nouveaux enseignants.

Arrive ensuite le congé de décembre, un congé bien mérité qui permet au nouvel enseignant de reprendre un style de vie plus «normal». Ce court moment de répit lui permet de commencer l'enseignement en janvier avec un certain regain de vitalité. Pendant cette quatrième étape, l'enseignant tente d'oublier ses mauvaises expériences des premiers mois et se concentre davantage sur de nouvelles stratégies pédagogiques. Cette étape se continue habituellement jusqu'au printemps. Par contre vers la fin de cette période, le nouvel enseignant commence à se poser des questions relatives à la fin de l'année scolaire : «Aurai-je le temps de terminer le programme?». Il se préoccupe parallèlement du rendement des élèves, et même de ses qualités d'enseignant. Fort heureusement, au mois de mai, le nouvel enseignant commence à entrevoir la fin. Il passe alors au travers de la cinquième étape, soit celle de réflexion. Il songe à l'année qui est sur le point de se terminer et fait le compte des succès ainsi que les difficultés rencontrées. Il commence alors à penser aux nombreux changements qu'il apportera à son enseignement l'année prochaine. De cette réflexion émerge une nouvelle étape d'anticipation.

3- Le contenu d'un programme d'intégration professionnelle et responsabilités

Une fois le but et les objectifs définis, la prochaine étape consiste à décider du contenu du programme et de la méthode d'implantation la plus efficace. Certains besoins des nouveaux enseignants peuvent être satisfaits à l'aide d'une seule session d'informations (registre de présence, règlements de l'école, etc.), tandis qu'aider un «nouveau» à améliorer son enseignement est un processus qui exige une supervision et un support continu (Huling-Austin, 1986). C'est pourquoi un programme d'inté-

gration professionnelle des nouveaux arrivants doit être planifié avec soin et s'étendre sur une période d'au moins un (1) an.

Castetter (1986) a remis en lumière plusieurs points qui peuvent servir de guide pour planifier les activités d'orientation. En voici quelques-uns :

- les premières impressions restent;
- le premier jour est crucial;
- commencer par les informations de base;
- responsabiliser le nouveau venu pour son orientation;
- ajuster l'information aux besoins du nouveau;
- éviter de surinformer;
- comprendre que l'ajustement familial, social et communautaire est critique;
- se souvenir que c'est l'individu qui compte;
- que le superviseur soit une personne clé;
- mettre l'emphase sur l'orientation comme une nécessité pour améliorer la performance.

D'après les résultats de Odell (1986), le support fourni aux nouveaux enseignants dans leurs activités quotidiennes est l'aspect le plus important et le plus périlleux du programme d'orientation (figure 3). De plus selon l'auteure : «... as experience in the school increases, and the need for system information decreases, the new teachers appear to demand more help around teaching strategies and the instructional process...» (p. 29).

Selon Cole et McNay (1988), un programme d'intégration professionnelle se doit de fournir au nouvel enseignant les informations générales concernant le district scolaire, l'école, la communauté, les politiques et les procédures ainsi que l'aide nécessaire pour développer leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance à l'équipe de l'école.

Quant à Veenman (1984), un programme d'intégration professionnelle doit procurer au nouvel enseignant des documents sur les conditions de travail et les règlements de l'école, les visites et réunions d'orientation, les séminaires et sessions d'informations sur le curriculum et stratégies efficaces d'enseignement. Il doit également

faciliter l'observation de la part des superviseurs et des collègues, ainsi que la consultation auprès d'enseignants d'expérience. De plus, il est possible de confier l'initiation d'un nouvel enseignant à un enseignant d'expérience, selon le système de «buddy teacher» ou encore fournir des occasions d'observer d'autres enseignants et d'avoir des rencontres de groupes avec les autres nouveaux pour permettre des échanges. Veenman (1984) suggère par ailleurs une réduction de la charge de travail de nouveaux enseignants ou des périodes supplémentaires de préparation.

CATÉGORIES DE SUPPORT	DESCRIPTION DES CATÉGORIES
Information sur le système scolaire	Donner des informations sur les politiques, règlements et attentes du district
Ressources et matériel didactiques	Présenter les directives concernant l'utilisation des ressources et matériel didactiques
Enseignement	Donner des informations concernant les méthodes d'enseignement
Support émotionnel	Écouter l'enseignant avec empathie et discuter avec lui de ses expériences
Gérance de la classe	Conseiller l'enseignant sur la discipline, l'horaire, la planification et l'organisation de sa journée d'enseignement
Environnement de la classe	Aider l'enseignant à organiser, planifier ou analyser l'aménagement de sa classe
Observation d'un enseignant d'expérience	Permettre à l'enseignant d'observer des enseignants d'expérience

Figure 3 : Descriptions des catégories de support identifiées à partir des questions posées par les nouveaux enseignants aux enseignants d'expérience. (Source : Odell, 1988)

Dull (1981) pour sa part, divise le contenu d'un programme en trois domaines principaux : l'orientation à la profession, l'orientation à la communauté et l'orientation à l'école. À l'intérieur de chacun de ces domaines, il suggère une série d'activités qui peuvent faciliter l'adaptation.

De son côté, Rebore (1991) répartit le contenu d'un programme en quatre (4) domaines principaux : le district scolaire, la communauté, l'école et son curriculum et l'ajustement personnel. Pour chacun de ces domaines, cet auteur identifie plusieurs activités qui peuvent permettre une transition plus facile pour le nouvel enseignant.

De façon générale, la plupart des auteurs s'entendent sur cinq domaines de l'intégration professionnelle : la communauté, le district scolaire, l'école, la salle de classe, et l'adaptation personnelle. À l'intérieur de chacun de ces domaines, se trouvent divers besoins professionnels pouvant être considérés dans un programme. Les responsabilités des différents intervenants (administrateurs) varient d'un domaine de besoins à l'autre. Il est à noter que les intervenants se situent à deux niveaux : la direction générale et la direction d'école. Dans le cadre de sections susmentionnées, les termes direction générale et direction d'école se réfèrent respectivement au personnel administratif du district scolaire et à celui de l'école (directeur d'école, directeur-adjoint, chef de département). La responsabilité des intervenants peut donc dépendre de la structure organisationnelle des districts scolaires et des écoles.

La communauté

L'intégration professionnelle à la communauté est la responsabilité de la direction générale d'un district scolaire (Rebore, 1991). Les nouveaux enseignants doivent être informés des différents services offerts par la communauté : santé, éducation, transport, religion et centres récréatifs, culturels et commerciaux. On doit leur faire connaître la région environnante (distribution de cartes géographiques ou de brochures), rencontrer des résidents de la communauté, des personnes de son âge, lui permettre de se faire des amis à l'extérieur de l'école, connaître les caractéristiques démographiques et socio-économiques du milieu, etc.

L'intégration professionnelle à la communauté débute habituellement pendant le processus de sélection, particulièrement pendant l'entrevue. Après la sélection, une façon efficace d'intégrer le novice est d'organiser une visite guidée de la communauté. Aider le nouvel employé à se trouver un logement peut également faciliter son intégration. On doit l'encourager à participer ou à se joindre aux diverses organisations communautaires.

Le district scolaire

La direction générale du district a évidemment la responsabilité d'intégrer ses nouveaux enseignants au district scolaire comme tel (Rebore, 1991). Cette intégration vise à faire connaître les règlements et les politiques, les différents services offerts, ainsi que la rencontre avec le directeur général ou son adjoint et les différentes personnes ressources du district scolaire (conseillers pédagogiques, coordonnateurs de matière, etc.). Il est également de la responsabilité de la direction générale d'introduire le nouvel enseignant à la direction d'école où il sera affecté.

Chaque nouvel employé doit impérativement recevoir une copie des politiques du conseil scolaire et une copie du manuel de l'enseignant. Ce genre de guide peut fournir les buts et les objectifs ainsi qu'une description générale du district scolaire.

On doit également communiquer des informations concernant le salaire (contrat, période de paie, assurances, cotisations, plan de retraite, bénéfices, etc.) et l'aspect légal de la profession (droits des enseignants et des élèves).

L'école

Au niveau de l'école, c'est la direction de l'école qui a habituellement la responsabilité d'intégrer les nouveaux enseignants (Cole, 1991). Cette activité, liée à la gestion du personnel, est considérée comme très importante pour les directions d'école (Weva, 1991).

La première étape consiste à présenter le nouvel enseignant aux membres du personnel enseignant et non-enseignant de l'école (Rebore, 1991).

Les nouveaux venus doivent connaître l'aménagement physique de leur école. On doit leur expliquer la philosophie, les règlements et la routine (horaires, surveillance) ainsi que les différents services offerts (secrétariat, photocopies, matériel audio-visuel). Le nouvel enseignant doit être informé des caractéristiques démographiques et socio-économiques des élèves fréquentant l'école (religion, revenu familial, enfants défavorisés) et se voir offrir des moyens d'établir de bonnes relations avec les parents. Il est également de la responsabilité de la direction d'école de familiariser le nouvel enseignant avec le programme d'études et les manuels de références à utiliser.

Dans certains districts scolaires, les nouveaux enseignants sont confiés à des collègues d'expérience pendant leur première année. Ces derniers agissent à titre d'informateurs, et cette technique a connu un certain succès dans la mesure où l'enseignant d'expérience provoque moins de stress chez le débutant que l'administrateur. La direction d'école, dans ce cas, joue un rôle important au niveau de la sélection du collègue expérimenté. Elle doit, entre autres, encourager leur participation au processus d'intégration professionnelle.

La salle de classe

L'intégration professionnelle à la salle de classe relève de la responsabilité directe de la direction d'école, quoiqu'elle soit très souvent confiée à un enseignant d'expérience dans le cadre du «buddy system» ou du mentor (Cole, 1991).

Les débutants ont besoin de support pour faciliter leur adaptation à la salle de classe. Le manque de matériel didactique, l'implantation de la philosophie de l'école dans la classe, la gestion des problèmes de discipline, l'évaluation du progrès des élèves et la motivation des élèves à apprendre ne sont que quelques exemples de leurs besoins. Ils doivent également savoir préparer les rapports scolaires (registre de présences, bulletins), connaître différentes méthodes d'enseignement pour répondre aux divers besoins des élèves et savoir gérer leur temps afin d'accomplir leurs tâches plus efficacement (préparation des cours, correction, bulletins et autres tâches administratives). Ils ont besoin de conseils pour faire la liaison entre la théorie et la pratique. Ils doivent également avoir la possibilité d'observer des enseignants d'expérience en classe

et la possibilité de discuter avec eux ou avec la direction d'école des problèmes rencontrés dans la classe.

L'adaptation personnelle

Aider le nouvel enseignant à s'ajuster personnellement, est également une responsabilité de la direction d'école. Dans cette optique, l'établissement de bonnes relations de travail entre collègues est perçu comme l'aspect le plus important du fonctionnement efficace dans une organisation (Rebore, 1991). En établissant de bonnes relations avec les autres membres du personnel, le nouvel employé facilite son intégration professionnelle.

Une technique d'intégration efficace pour les nouveaux venus est l'organisation d'activités qui lui permettent de socialiser avec les autres collègues. Il se doit aussi d'être à l'aise avec le personnel de l'école. L'interaction qui en résulte peut être extrêmement bénéfique, car l'enseignant débutant a besoin de support pour pouvoir surmonter des sentiments de frustration, d'incompétence, d'insuccès ou de rejet. En ce sens, il est très important qu'il ressente le support de la direction d'école.

On doit encourager le nouvel enseignant à participer aux atelier de perfectionnement. De plus, il est de la responsabilité de l'association professionnelle ou syndicale de faire valoir ses services.

La National Association of Secondary Principals (NAASP) (citée dans Rebore, 1991) a mis sur pied un comité chargé d'étudier l'intégration professionnelle des enseignants débutants. Ce comité a développé un programme en quatre phases pendant lesquelles l'intégration doit se faire. La phase I consiste à intégrer le nouvel enseignant à la communauté, au district scolaire et à l'école. Cette phase commence durant les mois d'été. La phase II qui concerne la dernière semaine d'avant la rentrée scolaire se concentre sur les procédures administratives et identifie le personnel ressource. La phase III, qui a lieu pendant le premier semestre, comprend des rencontres régulières entre le nouvel enseignant et un enseignant expérimenté (mentor). À cette occasion, ils discutent des aspects pratiques de l'enseignement, tels que la planification des cours, l'évaluation et les techniques disciplinaires. Pendant le second semestre, la

dernière phase (IV) met l'accent sur l'aspect plus théorique de l'enseignement. Le nouvel enseignant est encouragé à évaluer sa performance et à verbaliser sa philosophie de l'éducation.

James Conant (cité dans Rebore, 1991), pour sa part, fait des recommandations concernant la première année d'enseignement. Il considère que les conseils scolaires doivent :

1. réduire les responsabilités d'enseignement;
2. fournir du matériel didactique adéquat;
3. réduire la charge de travail des enseignants d'expérience, pour qu'ils puissent travailler avec les nouveaux enseignants et leur fournir des conseils précieux;
4. transférer aux enseignants d'expérience, les élèves qui créent le plus de problèmes pour les nouveaux enseignants;
5. fournir de l'information pertinente et spécialisée des caractéristiques de la communauté, du quartier et des élèves.

4- Les méthodes et/ou techniques d'intégration professionnelle

Côté (1975) considère que les méthodes d'intégration professionnelle les plus efficaces reposent sur le principe de l'apprentissage progressif (learn how to swim). Les nouveaux apprennent progressivement tout en étant affecté à un poste d'enseignement. De ce principe est ressorti l'idée du mentor.

Le mentor, notion qui vit le jour en Angleterre, est un enseignant d'expérience qui agit comme tuteur-guide pour le débutant. Il fournit du support et des conseils tant pédagogiques que psychologiques. Possédant au plus haut point les qualités d'un enseignant professionnel, il agit comme un modèle à suivre.

Andrews (1986) fit la comparaison des programmes d'intégration professionnelle de cinq différents pays, soit les États-Unis, le Canada, l'Angleterre, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Son étude se résume en cinq modèles de programmes, soit le laisser-faire, le collégial, le mentor-protégé, l'évaluation des compétences et le professionnalisme auto-dirigé.

Selon Andrews (1986), le modèle «laisser-faire» prédomine dans la plupart des pays. Les nouveaux enseignants assument la pleine responsabilité d'une classe sans superviseur ou programme d'appui structuré. Parfois une relation de mentor-protégé se développera entre un débutant et un autre enseignant qui a de l'expérience dans la même matière d'enseignement, mais ceci sera très informel.

Le modèle collégial, utilisé surtout en Angleterre et en Australie est basé sur le support d'un collègue de travail qui, à titre de bénévole, aide le nouvel enseignant dans les programmes d'études et dans son enseignement. Toujours selon Andrews (1986), ce bénévole possède des compétences et de l'expérience dans la (les) matière(s) enseignée(s) par le novice. Le collègue reçoit de l'entraînement dans la supervision et participe avec le débutant à des ateliers de perfectionnement donnés au courant de l'année. Il n'a pas de rapport d'évaluation à remettre puisque la relation entre les deux enseignants repose sur le support et non sur l'évaluation. Ce support informel est basé sur la demande du débutant et sur les observations du collègue.

Ce genre de modèle n'est pas coûteux, puisque les ateliers sont donnés en dehors des heures de classe, mais l'inconvénient est qu'il n'y a pas de structures, donc aucun objectif à atteindre.

À la différence du modèle collégial, le modèle mentor-protégé repose sur une relation formelle contractuelle entre le collègue de travail (mentor) et le nouvel enseignant (protégé). Les rencontres, visites de classe, tutorat, ateliers pour les deux individus se font fréquemment. Le mentor agit comme guide-évaluateur et comme modèle à suivre. L'évaluation formative et sommative est à la base de ce genre de modèle formel.

Le modèle mentor-protégé est d'un coût plus élevé, car le mentor et le débutant doivent être libérés de leurs tâches d'enseignement pour les discussions, la supervision, les ateliers etc. Par contre, puisque ce programme est structuré, avec des objectifs préétablis et des mesures d'évaluation, il y a plus de chance que le nouveau puisse atteindre rapidement un plus haut degré de rendement.

Le modèle «évaluation des compétences» est formel et demande l'implication de l'université. À la fin de ses études universitaires et de ses stages en enseignement, le nouvel enseignant fait une période d'internat (habituellement un an) pendant laquelle il doit acquérir certaines habiletés préétablies avant d'obtenir le certificat d'enseignement.

Ce modèle ressemble de beaucoup aux programmes utilisés aux États-Unis. Hulick et Malone (1988) décrivent : «Upon successful completion of a teacher education program and passing required tests, a teacher candidate is issued a certification of eligibility that is valid for one year and in the course of the next four years must successfully complete a year of internship» (p. 3).

Ce genre de modèle repose sur la supervision et l'évaluation formative des habiletés acquises pendant l'année. L'avantage de ce modèle est dans l'aide financière qui se fait souvent par les gouvernements. Toutefois, l'inconvénient, selon Andrews (1986) est que ce modèle ne permet que très peu de créativité et d'interprétation personnelle du programme d'études. En contrepartie, le novice dispose d'une période d'un an pour acquérir les habiletés lui permettant d'avancer à son propre rythme. Cole (1991) considère ce genre de programme comme insuffisant parce qu'il aborde uniquement les méthodes d'enseignement sans toucher aux autres besoins des enseignants.

En dernier lieu, Andrews (1986) nous parle du modèle intitulé «professionnalisme auto-dirigé» qui s'appuie sur les trois derniers modèles. Le débutant prépare un plan de développement professionnel qui est contrôlé par le directeur ou un collègue de travail. Ce plan est à base d'auto-évaluation et le nouvel enseignant doit suivre des ateliers pouvant combler ses lacunes.

Liste de quelques activités pour l'intégration des nouveaux enseignants

La plupart des nouveaux enseignants débutent leur carrière avec un désir sincère et enthousiaste de connaître du succès. Chacun s'attend à ce que non seulement son directeur mais aussi ses divers collègues de travail lui fournissent de l'information et de l'instruction en ce qui a trait à son poste, l'équipement, le matériel et les différents règlements qui s'appliquent à la profession enseignante. La réussite ou l'échec

d'un nouveau membre du personnel sera en grande partie déterminée par sa préparation professionnelle, son ambition et sa créativité, mais aussi par l'interaction et la coopération qu'il aura avec ses superviseurs et ses collègues de travail.

La liste de contrôle ci-dessous est une mesure minimale des responsabilités qu'ont les membres du personnel envers les enseignants nouvellement embauchés quant à leur orientation et leur entrée dans la profession enseignante dans un district scolaire donné.

À FAIRE

Qui	**Quand**	**Mesures à prendre**	**Notes**
Directeur général ou directeur général adjoint responsable du personnel	Date de signature du contrat	1. Rencontrer l'enseignant et lui souhaiter la bienvenue au district scolaire. 2. Discuter des règlements du district quant à la durée de la journée scolaire, la période de paie et les tâches à accomplir.	
_____ NOM	_____ DATE	3. Remettre un guide qui contient de l'information à propos des avantages sociaux, de la retraite, des déductions salariales, etc. 4. Remettre une copie signée du contrat et la convention collective.	

Directeur d'école	Entrevue avant entrée en fonctions	1. Rencontrer l'enseignant et lui souhaiter la bienvenue à l'école.
_____ NOM	_____ DATE	2. Remettre un guide qui résume la philosophie de l'école, le guide du personnel et le guide étudiant. En discuter en abordant certains sujets (par ex., la discipline).
		3. Discuter du *curriculum vitae* de l'enseignant et voir comment l'information qui s'y trouve peut l'aider avec ses élèves.
		4. Présenter et expliquer l'échéancier de la période d'orientation au travail (aide offerte, observations et discussions critiques, entrevues).
		5. Présenter l'enseignant au directeur adjoint.
Directeur adjoint	Entrevue avant entrée en fonctions	1. Rencontrer l'enseignant et lui souhaiter la bienvenue au sein du personnel de l'école.
_____ NOM	_____ DATE	2. Discuter des procédures administratives spéciales : déclaration des absences de l'enseignant ou des élèves, politique à propos des

		congés exceptionnels, des ateliers, des besoins d'instruction, etc. 3. Présenter l'enseignant au chef de section, au bibliothécaire, au conseiller en orientation, au responsable des activités étudiantes, au responsable de l'audio-visuel et au responsable des activités sportives (les membres de l'équipe d'orientation).
Chef de section	Pendant la première semaine de travail	1. Rencontrer l'enseignant et lui souhaiter la bienvenue au département. 2. Présenter l'enseignant aux autres membres du département.
NOM	DATE	3. Discuter de sujets d'intérêt : objectifs du département, méthodes d'enseignement, manuels scolaires, expériences personnelles de l'enseignant (voyages, comités, passe-temps, etc.). 4. Présenter la politique du district et de l'école en ce qui concerne les excursions, les conférenciers, les films et autre matériel ainsi que les devoirs.

		5. Discuter des plans de leçons : ce que l'enseignant compte faire comme planification; les attentes de chef de section à ce sujet.
		6. Discuter des méthodes d'évaluation ainsi que de la philosophie du système scolaire face à l'évaluation des progrès de l'élève.
		7. Recommander l'adhésion aux organismes favorables au perfectionnement professionnel.
Conseiller en orientation	Avant la fin de la deuxième semaine	1. Se présenter à nouveau à l'enseignant et lui souhaiter la bienvenue.
		2. Discuter des caractéristiques générales de conseil étudiant.
NOM	DATE	
		3. Présenter les services offerts aux élèves et le rôle que peut jouer l'enseignant pour référer des élèves au conseiller.
		4. Expliquer le programme de conseils en matière scolaire et le rôle de l'enseignant.
		5. Discuter des problèmes de discipline et/ou de communication que l'enseignant pourrait avoir avec ses élèves.

Responsable de l'audio-visuel	Avant la fin de la deuxième semaine	1. Se présenter à nouveau et expliquer le rôle du responsable de l'audio-visuel.
_____ NOM	_____ DATE	2. Expliquer la procédure pour obtenir le matériel (formules à remplir, horaires, etc.) ainsi que pour l'installation et le fonctionnement des machines; mentionner des problèmes courants et comment les régler, etc.; expliquer comment réserver les locaux pour l'utilisation du matériel, s'il y a lieu.
Responsables des activités étudiantes et sportives	Avant la fin de la deuxième semaine	1. Se présenter à nouveau et expliquer les tâches des responsables.
_____ NOM	_____ DATE	2. Expliquer les différentes activités offertes au conseil étudiant.
		3. Discuter des procédures pour organiser des activités : politique du district, etc.
		4. Expliquer le mode de financement des activités, la compensation des membres du personnel et les restrictions budgétaires.

		5. Discuter des divers règlements établis concernant l'utilisation des locaux en dehors des heures scolaires et expliquer les procédures à suivre pour les activités étudiantes, les levées de fonds, etc.
Bibliothécaire	Avant la fin de la deuxième semaine	1. Se présenter à nouveau et expliquer le rôle du bibliothécaire.
_____	_____	2. Expliquer les règlements de la bibliothèque et les services
NOM	DATE	disponibles aux enseignants et aux élèves.
Enseignant avec plus d'ancienneté	Avant la fin de la troisième semaine	1. Se présenter à nouveau et identifier son rôle en tant qu'enseignant.
_____	_____	2. Demander comment l'enseignant
NOM	DATE	se débrouille. Discuter d'expériences vécues qui pourraient permettre à l'enseignant de s'identifier avec vous.
		3. Dans la mesure du possible, répondre aux questions et/ou proposer des solutions aux problèmes de l'enseignant. Au besoin, le référer aux personnes ressources appropriées.

Directeur	Avant la fin de la quatrième semaine _____	1. Rencontrer l'enseignant et discuter des problèmes mentionnés dans le rapport du chef de section. Voir ensemble la réussite ou les difficultés rencontrées par l'enseignant suite au plan d'action.	Date de l'observation Période (pas la même que l'autre fois)
_____ NOM	_____ DATE		
	_____	2. Fixer la date de l'observation pour la prochaine semaine. a) Quelle matière sera enseignée?	Cours
	_____	b) Quelles méthodes seront utilisées?	Niveau
	_____	c) À la demande de l'enseignant, quels points seront observés par le directeur?	Local
	_____	3. S'assurer que la période de l'observation ne soit pas la même que celle choisie par le chef de section.	
Directeur	Après l'observation. Pendant la prochaine période de préparation de l'enseignant	1. Rencontrer l'enseignant et discuter de l'observation. a) Souligner les points positifs. b) Discuter à fond des points d'observation déterminés ensemble.	
_____	_____	c) Discuter attentivement des	

NOM	DATE	points mentionnés par le chef de section. Explorer à fond les faiblesses dans l'enseignement et proposer des améliorations possibles. d) Mettre à jour le plan d'action. 2. C'est très important d'éviter le style autoritaire lors des discussions avec l'enseignant. Ce dernier doit être encouragé à développer un style qui lui est propre. 3. Rédiger un rapport qui résume les progrès observés et les domaines à améliorer; au besoin, y inclure les points de désaccord et la version révisée du plan d'action. 4. Remettre une copie du rapport à l'enseignant et en déposer une copie dans son dossier.	
Directeur adjoint	Pendant la douzième semaine	1. C'est le moment de voir avec l'enseignant les problèmes ou les préoccupations que vous avez en tant que membre de l'administration.	Date de la dernière observation
_____	_____		
NOM	DATE		

a) L'enseignant arrive-t-il à l'école à l'heure?

b) L'enseignant se présente-t-il aux tâches assignées à l'heure?

c) Les tâches administratives sont-elles effectuées adéquatement? Les dates d'échéance sont-elles respectées? Y a-t-il d'autres problèmes? Toute plainte portée contre l'enseignant devrait lui être présentée sur papier et il devrait avoir la possibilité de la clarifier et d'écrire sa réaction. Il importe de savoir que les enseignants et l'administration peuvent se tromper. L'éducation est un effort conjoint; les nouveaux enseignants comme les anciens oublient parfois cette vérité.

Période (différente des autres observations)

Cours

Niveau

Local

2. La prochaine étape, c'est de fixer une date pour l'observation qui aura lieu la semaine suivante.

a) Quelle matière sera enseignée?
b) Quels points du plan d'action méritent le plus d'attention lors de l'observation?
c) Quelles nouvelles méthodes d'enseignement l'enseignant a-t-il essayées? Quel a été le taux de réussite?
d) Les trois observations précédentes ont-elles été utiles? Pourquoi? Pourquoi pas?

Directeur	Avant le congé de Noël	1. Convoquer une réunion des membres de l'équipe qui travaillent avec le nouvel enseignant.
_____	_____	
NOM	DATE	

2. Discuter des forces et des faiblesses remarquées et comment le nouvel enseignant a suivi les conseils, amélioré son enseignement et suivi le plan d'action.

3. Commencer l'élaboration d'un programme de développement du personnel pour l'enseignant. Le programme sera implanté au deuxième semestre.

Directeur	En janvier	1. Avoir une conférence avec l'enseignant pour discuter de ses progrès, surtout en ce qui a trait au plan d'action.
_____	_____	
NOM	DATE	
		2. Discuter du programme de développement du personnel.
		3. Discuter des diverses façons dont le programme de développement du personnel peut être implanté : lecture, cours universitaires supplémentaires, ateliers de perfectionnement, etc.
		4. Essayer de finaliser les plans pour le programme de perfectionnement du personnel.
		5. Revoir ensemble les problèmes administratifs qui ont pu se présenter au premier semestre.
Directeur	En mars	1. Rencontrer l'enseignant et discuter de la prolongation de son contrat.
_____	_____	
NOM	DATE	
		2. Discuter de sa première année d'enseignement.

a) Comment il se sent à propos de :
   1) la profession enseignante
   2) cette école, le personnel, les élèves, les règlements, etc.
   3) les sujets enseignés
b) Comment il évaluerait le programme d'orientation au travail
   1) ce qui a été le plus utile
   2) ce qui a été le moins utile
   3) ce qui n'a pas été apprécié
   4) ce qui a été le plus apprécié
   5) ce qui aurait pu être plus profitable
   6) des suggestions pour améliorer le programme

3. Revoir d'autres questions d'intérêt :
a) Les domaines où l'enseignant connaît encore des faiblesses
b) Rappeler la politique de l'école
c) Encourager l'enseignant dans sa poursuite de l'excellence et le remercier pour les effets déployés.

4. Si le contrat ne sera pas renouvelé, expliquer pourquoi à l'oral et à l'écrit.

Source, Rebore, 1990 : Adaptation d'un texte paru dans : Ronald Gagnepain, M.A. *Orientation Checklist for Newly Assigned Teachers*. Tableau adapté.

CONCLUSION

Depuis quelques années déjà, les différentes provinces du Canada s'intéressent à l'intégration professionnelle de nouveaux enseignants dans le but d'améliorer la qualité de leur formation.

Cette amélioration de la qualité de la formation des enseignants s'effectue en suivant un continuum dont une étape majeure est l'intégration professionnelle de débutants qui sert en quelque sorte de pont entre leur formation initiale et leur perfectionnement pédagogique.

De façon générale, on peut définir l'intégration professionnelle comme un processus planifié et formel qui vise à introduire et orienter les enseignants débutants, continuants et retournants à la culture organisationnelle du système éducatif dans lequel ils font leur entrée.

Les programmes d'intégration professionnelle ont démontré leur capacité à modifier le comportement de nouveaux enseignants et à offrir le support nécessaire pour diminuer les pressions liées au manque d'expérience et au nouveau milieu de travail. Malheureusement, l'intégration professionnelle est une responsabilité administrative qui est souvent négligée ou mal organisée dans plusieurs districts scolaires.

Le contenu d'un programme d'intégration professionnelle de nouveaux enseignants doit refléter les buts et les objectifs du programme et de la culture organisationnelle. Il doit aussi être déterminé en portant une attention particulière aux besoins et préoccupations exprimés par les enseignants qui doivent y participer.

Ce type de programme peut se diviser en cinq secteurs : la communauté, le district scolaire, l'école, la salle de classe et l'adaptation personnelle. Les responsabilités des administrateurs scolaires varient d'un domaine à l'autre. Il est à noter que les intervenants se situent à deux niveaux : la direction générale et la direction d'école. Plusieurs activités, liées aux divers domaines, peuvent être envisagées dans le but de

faciliter l'intégration professionnelle de nouveaux enseignants. Certaines activités concernant l'adaptation à la communauté, au district scolaire et à l'école peuvent être présentées avant la rentrée scolaire, tandis que les activités liées à l'adaptation à la salle de classe et à l'adaptation personnelle doivent être mises en oeuvre pendant toute la première année d'enseignement.

Pour en terminer, les méthodes et/ou les techniques d'intégration professionnelle peuvent se résumer en cinq types de programmes, soit le laisser-faire, le collégial, le mentor-protégé, l'évaluation des compétences et le professionnalisme autodirigé. Quelle que soit la méthode adoptée, l'objectif reste le même: donner les meilleures chances au nouvel enseignant de s'intégrer à son école et de réussir dans sa carrière.

Références

Andrews, I.H. (1986). An Investigation of the Academic Paradigms Underlying Induction Programs in Five Countries. Rapport présenté à la Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproductive Service No. ED269 400).

Castetter, W. B. (1981). The Personnel Function in Educational Administration, Third Edition. New-York : Macmillan Publishing Co.

Cole, A. (1991). Induction Programs in Ontario Schools : A Survey of Current Practices (Preliminary Findings). Orbit, 22, p. 2-4.

Cole, A. et McNay, M. (1989). Induction Progams in Ontario Schools : Raising Questions About Pre-Service Programs and Practica. Education Canada. Summer, p. 4-9. 43.

Cole, A.L. et McNay, M. (1988). Induction Programs in Ontario Schools : Issues & Possibilities. Education Canada, Winter, p. 4-11, 44-45.

Components of Teacher Induction Programs. ERIC Digest No. 5. (1986). Rapport descriptif et analyse d'information présenté au ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, D.C. (ERIC 269 407).

Coté, M. (1975). La gestion des ressources humaines. Montréal : Guérin.

Covert, J., Williams, L. et Kennedy, W. (1991). Some Perceived Professional Needs of Beginning Teachers in Newfoundland. The Alberta Journal of Educational Research, xxvii, 3-17.

Current Developments in Teacher Induction Programs. ERIC Digest No. 4. (1986). Rapport descriptif et analyse d'information présenté au ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, D.C. (ERIC 269 406).

Dull, L.W. (1981). Supervision : School Leadership Handbook. Columbus, Ohio : Charles E. Merill Publishing Co.

Elias, P. (1980). Study of Induction Programs for Beginning Teachers. Volume III : Helping Beginning Teachers Throughi the First Year : A Review of Literature. Rapport présenté à la Educational Testing Service, Princeton, N.J. (ED 257 780).

Gibson, R.O. et Hunt, H.C. (1965). The School Personnel Administrator. Boston : Houghton Mifflin Company.

Griffin, G.A. (1985). Teacher Induction : Research Issues. Journal of Teacher Education, 36(1), 42-46.

Hicks, R. et Roper, S. (1986). The Teacher's First Year : Implications for Teacher Educators. Action in Teacher Education, 8(3), 65-71.

Huling-Austin, L., Odell, S.J., Ishler, P., Kay, R.S. et Edelfelt, R.A. (1989). Assisting the Beginning Teacher. Reston, Va. : Association of Teacher Educators.

Jodrie, R. (1990). Orientation of First-year Teachers in New-Brunswick Schools. New Brunswick Educational Administrator, 18, 1-6.

Landry, A. et Downey, J. (1991). L'excellence en éducation, document de réfléxion I : L'école à l'aube du 21e siècle. Fredericton : Commission sur l'excellence en éducation.

Littleton, P. et Littleton, M. (1988). Induction Programs for Beginning Teachers. The Clearing House, 62, 36-38.

McDonald, F.J. (1980). Study of Induction Programs for Beginning Teachers. Volume I : The Problems of Beginning Teachers : A Crisis in Training. Rapport présenté à la Educational Testing Service, Princeton, N.J. (ED 257 778).

McNay, M. et Cole, A.L. (1989). Induction Programs in Ontario Schools : Current Views and Directions for the Future. Education Canada, Spring, p. 8-15.

Moir, E. (1990). Phases of First-Year Teaching. New Teacher News, 2(2), p. 6-7.

Moisset, J. (1992). «Culture organisationnelle : Du concept à l'outil ou un cheminement nécessaire en gestion scolaire». Communication présentée au Congrès annuel de l'ACFAS. Université de Montréal, le 14 mai 1992.

Odell, S.J. (1986). Induction of New Teachers : A Functional Approach. Journal of Teacher Education, 37(1), 26-29.

Odell, S.J. (1988). Characteristics of Beginning Teachers in an Induction Context. Rapport présenté à la Annual Teacher Education, New Orleans, Louisiana. (ERIC Document Reproductive Service No. ED 290 752).

Odell, S.J., Loughlin, C.E. et Ferraro, D.P. (1987). Functional Approach to Identification of New Teacher Needs in an Induction Context. Action in Teacher Education, 8(4), 51-57.

Rebore, R.W. (1991). Personnel Administration in Education : A Management Approach, Third Edition. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc.

Runyan, C.K. (1990). No More Isolated Cinderellas at the Swimming Hole : A Call for Needs-Based Developmental Induction. Rapport présenté à la Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, Orlando, Florida. (ERIC 327 535).

Schlechty, P.C. (1985). A Framework for Evaluating Induction into Teaching. Journal of Teacher Education, 36.(1), 37-41.

Schelchty, P. et Vance, V. (1983). Recruitment, Selection and Retention : The Shape of the Teaching Force. Elementary School Journal, 83, 469-487.

VanZwoll, J.A. (1964). School Personnel Administration. New York : Appleton-Century-Crofts.

Varah, L.J., Theune, W. et Parker L. (1986). Beginning Teachers : Sink or Swim. Journal of Teacher Education, 37(1), 30-34).

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54, 143-178.

Webb, L.D., Greer, J.T., Montello, P.A. et Norton, M.S. (1987). Personnel Administration in Education. Columbus, Ohio : Merrill Publishing Company.

Weva, K.W. (1991). Les directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick : Leur rôle, leurs besoins et modes de perfectionnement. Rapport de recherche soumis à l'Association des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick.

Chapitre 9

La culture organisationnelle et le genre dans la dynamique d'un programme d'accès à l'égalité en éducation: proposition d'une grille d'analyse

par

Claire Lapointe

INTRODUCTION

La mondialisation des marchés et la compétitivité internationale sont aujourd'hui deux des notions les plus citées dans les différents discours portant sur l'éducation, la formation et l'économie. Dans ce contexte, une des stratégies que le Canada et le Québec ont retenues afin de s'assurer une bonne part dans la *nouvelle répartition économique internationale* (Christian St-Etienne, 1988) a été d'encourager et de programmer l'entrée des filles et des femmes dans les champs d'études et de formation, les secteurs d'emploi et les professions où elles étaient jusqu'à maintenant absentes. Ce mouvement n'est pas exclusif à l'Amérique du Nord puisqu'un des principaux changements qu'ont vécus, depuis le début du 20ème siècle, les sociétés, occidentales surtout mais aussi asiatiques, africaines et australasiatiques, a été l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail et leur passage d'un rôle exclusif dans la sphère domestique traditionnelle à un double rôle dans les sphères publique et domestique modernes.

Par ailleurs, on remarque que ce mouvement s'est effectué de manière discontinue, les discours sur la place et le rôle des femmes oscillant selon la situation économique des pays en relation avec les périodes de guerre et d'après-guerre. Tout en étant indéniablement le fruit des luttes menées par les groupes de femmes depuis la fin du 19ème siècle et étant également fondé sur une prise de position internationale quant aux droits de la personne (*Déclaration universelle des droits de l'homme* et *Charte des Nations Unies*) et à l'égalité des sexes (*Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*), ce changement fondamental dans la vision des rôles sociaux attribués aux femmes aurait donc pour l'instant comme moteur important les préoccupations économiques des gouvernements[1].

---

1 Pour certaines chercheuses, dont Claude Zaidman (1990), il est évident que l'ouverture actuellement faite aux femmes dans les différents secteurs et niveaux de l'emploi est due en bonne partie aux besoins en main d'oeuvre et aux exigences particulières de l'ère de la compétitivité internationale.

Dans cet article, j'aimerais attirer l'attention sur certains aspects culturels des problèmes que rencontre la mise en oeuvre des politiques et des programmes de recrutement et de promotion des filles et des femmes dans des secteurs d'études et de travail non-traditionnels. Il s'agit en fait de tenter de répondre aux questions suivantes:

Quels aspects de la culture organisationnelle d'un département, d'une école ou d'une faculté universitaire, d'une commission scolaire, d'un département collégial ou d'une direction ministérielle risquent d'influencer plus particulièrement le processus d'implantation d'un PAÉ[2] pour les femmes? Est-il possible d'identifier les différents éléments de la culture d'une organisation qui peuvent entrer en conflit avec les valeurs inhérentes au processus de changement parfois radical que représente un PAÉ? La culture du milieu intègre-t-elle les valeurs dites féminines[3]? Quelle place y fait-on à l'univers expérienciel autre qu'est celui des femmes?

Dans le cadre de cet article, la réponse à ces questions prendra la forme d'une brève revue de quelques écrits pertinents à leur égard suivie de la proposition d'une grille pour une meilleure compréhension de cette problématique.

1- Une revue des écrits

1.1 Le genre dans les organisations

La désexisation des domaines d'études et de travail, favorisée par différents programmes de recrutement et d'accès à l'égalité pour les femmes, constitue une démarche de changement planifié majeure. Selon Irène Lépine et Carolle Simard (1991:XI),

> L'entrée des femmes dans les organisations, leur présence et leur implication ont contribué à des changements de taille. D'un côté, la mixité s'étend à de plus en plus de domaines, de fonctions et de niveaux; de l'autre, l'organisation s'adapte aux femmes, intègre les valeurs dont el-

---

2 Dans ce texte, j'utiliserai parfois l'acronyme PAÉ. pour l'expression «programme d'accès à l'égalité».

3 Je dis bien valeurs *dites féminines*, puisque selon moi, les systèmes de valeurs des personnes sont socialement construits, tout comme le genre.

> les sont porteuses, modifie certaines pratiques et accepte de plus en plus la diversité, voire la différence. (...) N'en doutons pas, cette nouvelle réalité sera au coeur du renouvellement des problématiques sur les organisations puisqu'il en découlera des bouleversements dont on ignore l'envergure.

Parallèlement à cette ouverture relative de certains milieux à la «culture des femmes», il existe des résistances, ou tout au moins une grande ignorance, quant aux problématiques de genre dans les organisations. On peut penser ici à la présence maintenant majoritaire ou égale des filles aux études de premier et deuxième cycles universitaires mais toujours minoritaire au troisième cycle et dans les secteurs «de pointe»; au conflit entre la maternité et le travail, entre l'accès à l'égalité et le droit à l'ancienneté[4].

Face à cette problématique, la culture des micro sociétés que sont les organisations modernes, dont les institutions d'enseignement des divers cycles, présente, selon moi, une intéressante piste d'analyse et d'explication. J'examinerai ici la pertinence de la théorie de la culture organisationnelle en ce qui concerne les problématiques de genre dans les organisations et proposerai certains éléments typologiques qui émergent dans les recherches portant sur cette question.

1.2 La théorie de la culture organisationnelle : contexte d'émergence

Les premiers écrits définissant la culture organisationnelle en tant que champs d'études des sciences de l'organisation ont à peine quinze ans et se sont développés à partir d'analyses comparant les modèles de gestion appliqués dans les entreprises ja-

---

4 En ce qui concerne ce dernier exemple, Ginette Legault et Evelyn Tardy (1986) soulignent que les résistances aux programmes d'accès à l'égalité sont fortes car ceux-ci sont souvent vus comme attaquant les principes syndicaux et étant une menace à l'ancienneté. Lucie Lamarche (1990) remarque elle-aussi à quel point l'ancienneté constitue une pierre d'achoppement lors de la négociation de mesures préférentielles. Pourtant, selon elle, «il est intéressant à ce stade de préciser que contrairement à la croyance commune, l'ancienneté n'est pas un droit acquis, mais bien une condition de travail.(...) En résumé l'ancienneté ne constitue pas un droit comme tel. Elle est, en quelque sorte, une unité de mesure qui donne accès à des droits, dans la mesure où ceux-ci ont été prévus par la convention collective. (...) L'ancienneté (...) peut être modifiée par les termes clairs d'une convention collective. (...) En conséquence, il apparaît qu'en droit québécois, un P.A.E. négocié pourrait légalement prévoir des aménagements à l'ancienneté tels l'accumulation accélérée ou double pour les membres des groupes-victimes de discrimination». (p.227)

ponaises à ceux utilisés en Amérique. En effet, au début des années 1970, la forte concurrence du Japon dans l'industrie de l'automobile et de l'électronique a amené les théoriciens et théoriciennes des organisations aux États-Unis à se questionner sur les causes de cette soudaine emprise du Japon sur les marchés et de sa très grande compétitivité au niveau qualité-prix des produits (Morgan, 1989).

Les études sur la gestion «à la japonaise» ont donc contribué à l'émergence du concept de *culture organisationnelle*, les caractéristiques explicatives du grand succès commercial de ce pays semblant surtout provenir des aspects humains de la dynamique organisationnelle et non uniquement des aspects structurels (Ouchi, 1981). Citons entre autres la conception du travail et de la réussite, de la relation entre sphère publique et sphère privée , les rapports entre le personnel et l'organisation et le type de relation avec l'autorité, les rapports entre les groupes dans l'organisation, etc. C'est également dans le cadre de ce courant de recherche qu'est apparu avec beaucoup de force le concept d'*excellence* dans l'industrie (Peters et Waterman, 1982), alors que la modification dans l'équilibre du pouvoir mondial avec la crise du pétrole de 1973 et l'internationalisation croissante des grandes entreprises mettaient en relief la nécessité de comprendre les liens entre culture et vie organisationnelle (Morgan, 1989).

1.3 Culture organisationnelle et genre : une critique féministe de la théorie

C'est au courant des années 1970-1980 que plusieurs chercheuses et chercheurs (Aubert, 1982; Baudoux: 1988; Kanter, 1977; Mills, 1988; Symons, 1986, etc.) en sciences de l'administration et des organisations, ont décrit et étudié les problématiques reliées à la présence et à l'expérience des femmes dans les entreprises, ce qui a donné lieu à un vaste mouvement de recherches dont plusieurs des variables et concepts de base sont inhérents aux aspects culturels des organisations et des sociétés, tels que les concepts de genre, rapports sociaux de sexe, sphères privée et publique, division sexuelle du travail et sexualisation de l'emploi, modèle patriarcal des organisations. Smucker (1988) cite d'ailleurs comme une des premières problématiques étudiées dans la recherche sur la culture organisationnelle l'arrivée des femmes aux rangs de l'administration et les questions soulevées quant à la domination des hommes sur

les réseaux informels au sein des organisations (Dyer, 1982; Kanter, 1977; Moore, 1984; Symons, 1986).

Par ailleurs, dès 1974, Joan Acker J. et Donald R. Van Houten reprochaient aux théoriciens des sciences de l'organisation d'avoir négligé l'analyse des différences de sexe dans l'étude des comportements organisationnels[5]. Quatorze ans plus tard, Albert Mills (1988) procède à l'identification des présupposés discriminatoires quant au genre dans la culture organisationnelle et recommande le développement de grilles d'analyse tenant compte du concept de genre (*gender based analysis of organizationnal culture*). En fait, plusieurs théoriciennes et théoriciens de la culture organisationnelle ont souligné l'importance d'intégrer le concept de genre dans la recherche sur la culture organisationnelle (Claudine Baudoux, 1991; Françoise Belle, 1990; Jeff Hearn et Wendy Parkin, 1983; Deborah Sheppard, 1981; Linda Smircich, 1985; Gladys Symons, 1986; Peta Tancred-Sheriff, 1989).

Aujourd'hui, suite à l'intérêt porté, depuis une vingtaine d'années, à la recherche sur les femmes et le travail, des données de plus en plus abondantes sont disponibles et offrent une littérature pertinente sur les questions relatives à la problématique du genre dans les organisations. Par exemple, depuis quelques années, les études portant sur les caractéristiques professionnelles des femmes se multiplient, tant au Québec qu'à l'étranger. On a ainsi analysé les profils de carrière, les stratégies et le comportement de femmes gestionnaires (Carole Andrew, Cécile Coderre et Ann Denis, 1991; Francine Harel Giasson, 1990; M.F. Marchis-Mouren et Francine Harel Giasson, 1991), de femmes juges (Carolle Simard, 1991), de femmes médecins (Francine Dufort, 1991), de femmes entrepreneures (Hélène Lee-Gosselin et Monica Belcourt, 1991), de femmes cadres scolaires (Claudine Baudoux, 1990, 1991) ou cadres dans l'industrie (Françoise Belle, 1990) et de femmes militantes politiques ou syndicales (Evelyn Tardif, 1991). Ces études permettent de documenter scientifiquement la recherche sur

---

5 Ces auteurs analysent en détail les célèbres études de Hawthorne (1938) dans lesquelles le groupe expérimental, créé pour les besoins de la recherche, était composé uniquement de femmes jeunes, célibataires et filles d'immigrés alors que le groupe témoin était constitué d'une équipe de travail préexistante et composée uniquement d'hommes. Les différences de sexe et de statut social de ces deux groupes n'auraient pas été retenues comme varaibles lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

l'expérience et les stratégies des femmes sur le marché du travail et mènent à des hypothèses plus précises quant aux ressemblances et différences entre les approches comparées des hommes et des femmes dans différents secteurs professionnels. Certaines de ces recherches s'intéressent également à l'apport particulier que peuvent avoir les femmes dans les organisations alors que d'autres questionnent «la place faite aux femmes et le sort réservé à la féminité» dans les entreprises (Belle, 1990:436).

1.4 La théorie de la culture organisationnelle, de la recherche prescriptive à la recherche descriptive

Au cours des dernières années, un certain nombre de recherches effectuées à partir du concept de la culture organisationnelle se sont intéressées à des problématiques d'éthique du travail, les analyses allant au delà des symboles et crédo officiels pour «scruter» les normes et valeurs profondes de l'organisation et de ses membres. Les objectifs de ces recherches ne sont plus concentrés exclusivement sur l'amélioration du rendement et de l'efficacité par une gestion stratégique de la culture d'entreprise (gestion de l'excellence), mais visent la compréhension du processus développemental de la culture dans l'organisation et de l'impact de cette culture sur les conditions de vie des employées et des employés (Belle, 1990; Jean François Chanlat, 1992)[6].

Ainsi, selon Gladys Symons (1988:33), la tâche des chercheuses et chercheurs n'est pas de chercher des moyens pour manipuler la culture, mais plutôt de comprendre comment différentes définitions de la situation pourraient émerger grâce à l'appartenance des individus à des groupes spécifiques, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'organisation. Cette approche nous amène à identifier des sources possibles de conflits et de contradictions, ainsi que des sources potentielles de changement dans les organisations formelles de la société moderne.

C'est ce que Linda Smircich (1985:72) entend lorsqu'elle décrit le processus de production et de reproduction de la réalité sociale dans les organisations comme

---

6 Reichers et Schneider notent à ce sujet que ce sont les praticiens du management qui s'intéressent plus à l'efficacité organisationnelle comme enjeu de recherche sur la culture organisationnelle, alors que les académiciens retiennent l'approche descriptive.

pouvant être libérateur, restrictif, déroutant, ennuyeux ou stimulant selon qui on est dans l'organisation, c'est à dire à quel groupe on appartient. C'est dans le prolongement de cette approche que s'insère la question spécifique relative à la place, au rôle et à l'expérience des filles et des femmes dans les organisations ainsi que celle de l'impact des programmes d'accès à l'égalité et des mesures préférentielles dans différents secteurs et niveaux du système d'éducation.

1.5 Changement organisationnel et genre: l'impact des programmes d'accès à l'égalité

Les recherches portant sur la problématique du genre dans les organisations ont été conduites simultanément à l'émergence et au développement de politiques et de programmes visant à promouvoir l'entrée des femmes, et celle des autres groupes minoritaires, dans les secteurs d'activités et les niveaux décisionnels dont elles étaient jusqu'à tout récemment pour ainsi dire absentes, en nombre ou en potentiel d'influence.

Les premiers programmes dits d'*action positive* ont permis d'identifier un ensemble de facteurs organisationnels qui freinent les groupes minoritaires, dont les femmes, dans leur développement professionnel et que l'on regroupe sous le concept de *discrimination systémique* (Juge Rose Abella, 1984; Claudine Baudoux, 1990; Hélène David, 1988). La discrimination systémique est définie comme étant le résultat d'un ensemble de pratiques et de politiques non-intentionnelles qui ont pour effet de discriminer désavantageusement certains groupes de personnes. C'est à son caractère structurel (Lucie Lamarche, 1990) que les programmes d'accès à l'égalité s'adressent en proposant une désexualisation du marché de l'emploi. Mais c'est aussi à son caractère culturel qu'ils «s'attaquent» en contestant et en décourageant «les pratiques et attitudes négatives»[7] quant à la place des femmes et des minorités visibles dans les différents domaines où sont appliqués les PAÉ.

L'identification de la discrimination systémique, conjuguée à d'autres facteurs comme les revendications des femmes et des autres groupes discriminés et les pres-

---

7 Action travail des femmes c Cie Chemins de fer nationaux du Canada, cité dans Lamarche, 1990, p.90.

sions exercées à l'intérieur des syndicats, a mené à l'élaboration de nouvelles politiques et à la création de programmes d'**accès** à l'égalité."

Les programmes d'accès à l'égalité pour les femmes provoquent toutefois des résistances d'ordre structurel, dont l'obstacle majeur que représente le critère d'ancienneté en ce qui concerne les promotions, et surtout lorsqu'il s'agit de mises à pied. Toutefois, selon certaines auteures, les résistances à ces programmes sont surtout d'ordre culturel (Broverman, 1972; Joan Cann, Grace Jones et Ian Martin, 1989; Hélène David, 1988; Jenkens, 1989; Ginette Legault, 1988 et 1991; Purvis, 1989). Notons, par exemple, les valeurs quant au travail et à la carrière en rapport avec le couple et la famille, les normes quant aux rôles sociaux et à la place des hommes et des femmes, les notions de compétence et d'expérience, de pouvoir, de hiérarchie, etc.

1.6 Les programmes d'accès à l'égalité : des projet de développement organisationnel planifié.

Selon la Commission des droits de la personne du Québec, les programmes d'accès à l'égalité constituent de véritables projets de développement organisationnel et de changement planifié. En effet, cette Commission «définit un programme d'accès à l'égalité en emploi comme étant une méthode de changement intégrée et de planification globale qu'adopte une entreprise en vue de» :

- (...) déterminer et supprimer la discrimination dans le système d'emploi;
- porter remède aux effets toujours présents de la discrimination qui s'est exercée dans le passé;
- assurer la juste représentation des groupes victimes de discrimination dans tous les secteurs de l'organisation (cité dans Lamarche, 1990:221).

Il importe donc, si l'on veut faciliter l'implantation des projets de développement organisationnel que sont les PAÉ, que l'on étudie méthodologiquement les para-

---

8 Notons que les PAE au Canada ont eu comme premiers groupes-cibles les francophones de la fonction publique fédérale, puis les femmes en général et les autochtones dans les provinces de l'ouest (surtout en Saskatchewan au début). Le mouvement antidiscriminatoire américain avait lui pour premier objectif d'éliminer la discrimination raciale, puis, en second, la discrimination sexuelle.

mètres tant culturels que structurels de leur implantation et les conséquences possibles, et selon moi, en bonne partie prévisibles, de leur impact sur un milieu donné si on veut favoriser et assurer l'atteinte de leurs objectifs. Ce type de recherche est d'autant plus important dans le secteur de l'éducation alors que l'on tente d'attirer les filles vers des secteurs d'études et de formation traditionnellement masculins et que l'on implante des PAÉ visant à augmenter le nombre de femmes cadres en éducation ainsi que la proportion des professeures dans les disciplines ou à des niveaux où elles sont actuellement sous-représentées. Ce type d'analyse pourrait aussi être très utile dans un processus visant à décrire et expliquer les problèmes reliés au genre dans le cheminement scolaire des filles et des garçons.

1.7 Vers une typologie du genre dans l'organisation

Un certain nombre d'auteures et auteurs travaillant sur la théorie de la culture organisationnelle ont proposé des grilles d'analyse ainsi que des approches méthodologiques s'inspirant principalement de l'ethnologie et de l'anthropologie. Citons entre autres Omar Aktouf (1985); Yvan Allaire et Mihaela Firsirotu (1985); Stuart Clegg (1980); Eugène Enriquez, (1992); Meryl R. Louis (1981); Gareth Morgan (1989); Robert G. Owens et Carl Steinhoff (1989); Max Pagès (1979); Edgar H. Schein (1985); Maurice Thévenet (1986). Toutefois, comme cela a déjà été démontré par Claudine Baudoux (1988), Roslyn L. Feldberg et Evelyn Nakano Glenn (1979), Karen E. Ferguson (1984), Jeff Hearn et Wendy Parkins (1989), Albert J. Mills (1989), les problématiques de genre actives dans les organisations ont été soit occultées, soit assimilées dans la majorité des recherches portant sur les organisations.

Il apparaît donc nécessaire, si l'on veut procéder à des recherches fiables sur les milieux organisationnels contemporains et futurs, de reprendre les grilles d'analyse de la culture organisationnelle proposées et de les compléter à la lumière des éléments contextuels qui ont été mis en évidence lors d'études portant sur les femmes dans les organisations. C'est une telle démarche que je propose dans le cadre du présent article alors que je reprends les éléments d'analyse identifiés par Maurice Thévenet (1986) et que je tente de vérifier leur pertinence dans un processus visant à décrire certains aspects de la dynamique du genre dans une organisation d'enseignement supérieur.

1.8 La méthodologie

Pour Thévenet, l'audit de culture consiste à repérer les *matériaux* permettant de retracer la culture d'une entreprise pour ensuite dégager de cet ensemble de matériaux, les grands traits de la culture analysée. Ma démarche méthodologique comprend trois étapes:

Premièrement, à partir de la grille de matériaux proposée par Thévenet, je procède à une lecture de textes portant sur la problématique du genre dans les organisations. Le but de ces lectures est de:

1. vérifier la pertinence des éléments retenus par Thévenet lorsqu'on les applique à la problématique du genre, et plus particulièrement des femmes, dans les organisations et;
2. identifier les éléments manquants à cette grille et que l'on doit y intégrer afin de contrôler de manière satisfaisante la variable genre dans l'analyse de la culture organisationnelle.

Deuxièmement, suite à ces lectures, j'ai développé une nouvelle grille en justifiant les ajouts à partir des recherches citées.

Finalement, je procède actuellement à la vérification de la pertinence de la grille amendée en effectuant une enquête qualitative auprès de professeures d'université.

2- La grille de Thévenet

La grille proposée par Thévenet comprend les *matériaux* (que j'appellerai par la suite composantes) suivants :

A. Les fondateurs
B. L'histoire
C. Le métier
D. Les valeurs
E. Les signes et symboles.

Dans le cadre de ma recherche sur le genre dans la culture organisationnelle, j'ai repris chaque composante de cette grille en vérifiant sa pertinence quant à la problématique du genre et en y ajoutant les éléments appropriés mais absents.[9]

2.1 Les personnes fondatrices

Au Québec, peu d'entreprises ou d'organisations commerciales ou politiques ont eu, jusqu'à tout récemment, des *fondatrices*; il en est tout autrement dans certains secteurs spécifiques dit «de charité», tels l'éducation et la santé. Par ailleurs, comme on le verra plus loin, ce sont aux composantes *métier* et *valeurs* que l'on réfère le plus souvent en ce qui a trait aux femmes dans les organisations. Il serait alors important de nuancer la composante **personne fondatrice** afin de déceler l'**influence de cette dernière sur l'idéologie et les valeurs des membres de l'organisation quant aux rapports de sexes et aux rôles des hommes et des femmes**. Cette influence est particulièrement importante en ce qui concerne le type de gestion pratiqué, qui à son tour a un très fort impact sur la place faite aux femmes dans l'organisation. (Françoise Belle, 1990: 447)

Deux autres éléments à ajouter à cette composante sont l'**âge** de la fondatrice ou du fondateur (caractéristique pouvant varier significativement selon le sexe de la personne fondatrice) ainsi que l'**activité du conjoint ou de la conjointe**, ceux-ci pouvant influencer la vision que l'on favorisera quant à la relation entre la famille et le travail.

2.2 L'histoire

La composante histoire, tout comme celle des personnes fondatrices, se situe dans une dimension «temporelle» de l'analyse, en ce sens qu'elle part d'un point reculé dans le temps, c'est à dire la fondation de l'entreprise, pour évoluer jusqu'au moment où a lieu l'audit de culture. Elle exige donc une lecture diachronique de ses éléments, cette lecture permettant à la grille d'analyse de brosser une image dynamique et évolutive des rapports et rôles de sexes tels que perçus et vécus à différents moments dans l'histoire de l'organisation Ainsi, selon Nicole Aubert citée dans Lé-

9 Ces ajouts sont identifiés visuellement grâce au caractère gras.

pine et Simard (1990:27), les caractéristiques des imaginaires organisationnels apparaissent à des moments historiques différents avec des structures d'organisation et des modes de fonctionnement propres à l'époque (par exemple, l'ère de la bureaucratie).

Comme déjà mentionné dans la grille **personnes fondatrices**, les politiques de gestion du personnel semblent particulièrement pertinentes à l'analyse du genre dans la culture organisationnelle. L'élément **personnes-clés** peut donc être très révélateur de la culture d'une organisation quant au genre grâce aux informations recueillies sur l'état civil et les traits de personnalité des personnes dirigeantes ainsi que sur les critères de nomination aux postes de prestige. Les leaders et héros et héroïnes de l'entreprise, en tant que modèles proposés aux membres de l'organisation, ont également un impact particulier sur la culture organisationnelle quant au genre, le choix de personnages féminins étant plutôt limité. Le processus d'acculturation que vivent les femmes dans des «tribus» organisationnelles, jusqu'à tout récemment composées surtout d'hommes, doit donc d'être étudié (Belle, 1990; Desrosiers et Lépine, 1991).

Je suggère de plus l'ajout des éléments **place** et **proportion** des femmes dans l'organisation. Selon Ferguson (1991:32), les femmes qui occupent des postes supérieurs ou qui sont minoritaires dans leur secteur peuvent, en tant que groupes d'actrices marginalisées dans le système, prendre du recul et présenter une résistance, voire même une redéfinition de leur condition dans l'organisation, provoquant en conséquence un changement organisationnel majeur au niveau des rapports de sexe et de genre. L'arrivée des femmes dans les postes de gestion serait donc un événement marquant ou un moment critique de l'histoire d'un secteur professionnel ou d'une entreprise et son impact sur la culture des organisations ne doit pas être sous-estimé. Quant à la proportion des femmes dans l'entreprise, les recherches de Rosabeth M. Kanter (1977) ont démontré l'influence de cette variable structurelle sur les stéréotypes sexuels véhiculés dans l'entreprise.

2.3 Le métier-carrière/famille-couple de l'organisation et celui de l'individu dans l'organisation.

Thévenet semble décrire l'analyse de la composante métier en fonction de la vision qu'en a l'organisation de manière collective et impersonnelle et en rapport avec l'activité productrice. Il s'agit pour ainsi dire d'identifier le discours officiel de l'entreprise quant au métier. Mes lectures suggèrent toutefois que cette vision est différente de celle qu'en ont fondamentalement les individus dans l'organisation, cette différence s'accentuant encore selon le sexe des personnes. Je propose donc une double grille métier, soit celle dite du métier **de l'organisation** et celle du **métier de l'individu**. De plus, je propose d'ajouter au concept de métier celui de **carrière** qui intègre la vision à long terme du métier ou de la profession exercée, permettant ainsi d'avoir accès à un ensemble de significations plus vastes relativement aux dimensions privée et publique de la vie des individus.

Selon Simard et Lépine (1991), l'entrée des femmes dans tous les secteurs du marché du travail, où parfois un seuil critique est même déjà atteint (médecine, droit, comptabilité, gestion...), provoque des changements dans les perceptions qu'ont les gens des métiers. Toutefois, la discrimination sexuelle est toujours présente, surtout dans les métiers traditionnellement masculins (Lee-Gosselin et Belcourt: 1991: 275) et les critères de perception du métier sont souvent définis de manière sexiste (idem: 77). Ainsi, selon Lamoureux et Cardinal (1991:.275), dans le domaine de l'administration, les qualités *dites* masculines et féminines sont encore fortement teintées par les rôles sexuels et les stéréotypes sexistes. On observe le même phénomène dans les organisations politiques et syndicales (Evelyne Tardif, 1991:297) Pourtant, lorsque les variables démographiques, situationnelles ou organisationnelles (âge, scolarité, type d'entreprise et de poste, niveau hiérarchique occupé, position minoritaire ou non) sont contrôlées, les recherches démontrent que les différences entre les hommes et les femmes gestionnaires s'estompent, ce qui amène de plus en plus de chercheuses et de chercheurs à dire que les différences entre les sexes y sont non significatives. La persistance des différences dans le discours serait donc due aux stéréotypes.

J'arrive ici à l'élément qui me semble le plus important dans les résultats obtenus suite aux lectures effectuées. Il s'agit de l'ajout des variables relatives au concept de la **sphère domestique**. J'ai hésité entre la possibilité de faire de la dichotomie travail-famille une composante à part et celle de l'intégrer au tableau du métier. J'ai finalement opté pour une intégration à la composante métier, car la littérature semble indiquer qu'il s'agit d'une réalité principale et indissociable de l'expérience des femmes au travail, mais aussi que cela correspond de plus en plus à la réalité des hommes.

Que ce soit dans le domaine de la santé (Lee-Gosselin et Belcourt, 1991), de la comptabilité (Marchis-Mouren et Harel Giasson, 1991), de la justice (1991,Simard) ou de l'administration (Andrew, Coderre et Denis,1991), toutes les recherches consultées mènent aux mêmes conclusions:

> La conciliation famille-carrière s'avère l'un des problèmes les plus importants qu'ont à résoudre les femmes sur le marché du travail (Marchis-Mouren et Harel Giasson, 1991:120-121);
> et
> toutes les carrières de femmes rendent difficile la conciliation de la vie personnelle et du travail (Carolle Simard, 1991:179).[10]

L'occultation ou la négation de la sphère privée et de l'existence de la famille et du couple par l'organisation, surtout après l'avènement de la bureaucratie, (ce qui était possible en apparence lorsque la main d'oeuvre était majoritairement masculine), risque d'avoir des conséquences multiples maintenant que les femmes accèdent en nombre toujours plus grand dans les domaines et niveaux de travail traditionnellement masculins. Sans compter que l'apparition de familles patricentriques plus nombreuses étend le dilemme travail-famille à ceux qui y étaient jusqu'à maintenant étrangers...

---

10 Selon Françoise Belle, cette dichotomie peut aboutir chez certaines femmes en un clivage de la personnalité et «susciter le sentiment d'une personnalité floue ou toujours en crise» (1990:461).

2.4 Les valeurs de l'organisation et les valeurs des individus dans l'organisation.

Pour les mêmes raisons que celles données dans la grille métier-carrière/famille-couple, je propose l'utilisation d'une double grille des valeurs afin d'étudier d'un côté le discours culturel de l'organisation quant aux valeurs, et de l'autre, celui des hommes et des femmes dans l'organisation.

2.4.1 Les valeurs de l'organisation et le genre

A la grille initiale de Thévenet, j'ajoute un certain nombre d'items très significatifs au niveau de la conception des valeurs quant aux sexes et au genre.

Premièrement, la vision de l'organisation quant à la relation sphère privée, sphère publique, c'est à dire travail et famille. En effet, il semble bien que la composante **métier-carrière/famille-couple** soit en relation dialectique très serrée avec le système de valeurs de l'entreprise et, surtout, celui des hommes et des femmes dans les organisations. Selon Fahmy (1992:208) «plus que toutes les autres valeurs, celle qui leur (les femmes) tient le plus à coeur, concerne l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle et familiale».

Françoise Belle (1990:455) démontre de manière très explicite le rôle joué par la culture de l'organisation dans cette double dialectique valeurs-métier/ famille-carrière à laquelle sont confrontées les femmes actuellement sur le marché du travail:

> En effet, si nos résultats montrent bien que le rapport au temps est central pour les femmes cadres, ils montrent de plus que c'est d'abord leur entreprise d'appartenance, et cela indépendamment de caractéristiques plus personnelles, qui vient l'infléchir. Comme si l'entreprise, de par sa culture, influençait non seulement le projet professionnel, mais aussi de façon plus générale le projet de vie des femmes cadres. On considère pourtant le plus souvent que l'entreprise ne fait que subir le manque de disponibilité des femmes cadres, du fait de leurs obligations personnelles. Nous pensons avoir montré ici que les femmes n'imposent pas comme préalables leurs choix personnels avec lesquels l'entreprise devrait par la suite composer, mais que ces choix personnels sont également influencés par leur situation professionnelle, qui dépend en partie de la culture de chaque entreprise.

Cette influence de la culture organisationnelle, imprégnée de valeurs et de symboles, place les femmes dans des situations de confrontation. Ainsi, les femmes devant assumer les deux loyautés organisation-famille, font face à un choix où elles ont à sacrifier, voire trahir, l'une des deux.[11]

Deuxièmement, l'analyse des modalités d'évaluation des performances et des systèmes de mérite, ceux-ci étant souvent dictés selon un système «deux poids-deux mesures» basé sur les stéréotypes sexuels encore présents dans l'organisation (Desrosiers et Lépine, 1991:24), ou à ce que Françoise Belle nomme «la différenciation subjective de l'appartenance de sexe» (1990:434).

Troisièmement, je propose d'intégrer l'analyse de la vision qu'a l'organisation quant aux implications associatives et la responsabilité sociale de ses membres. En effet, diverses recherches ont démontré les relations multiples entre la dimension associative et la réussite professionnelle d'une part, les niveaux d'instruction et de revenu et l'implication associative d'autre part, ainsi que la difficulté de concilier activités militantes et vie professionnelle. (Andrew, Coderre et Denis, 1991:205)

À la grille des valeurs de l'organisation, j'ajoute la grille suivante qui permettra d'obtenir la version des individus quant aux valeurs véhiculées dans l'organisation et leurs propres valeurs.

2.4.2 Les valeurs des individus dans l'organisation

Les lectures apportent l'éclairage supplémentaire suivant quant à la problématique des femmes dans les organisations. Premièrement, à l'item «décisions» de l'élément «choix de ce que l'on estime être une réussite», Baudoux (1991:243) remarque que les directrices d'école partisanes du modèle de gestion masculinisé basent plus leurs décisions sur la légalité que sur la légitimité, ce en quoi elles seraient plus près du modèle masculin selon Gilligan. Une étude de Carolle Simard sur les femmes juges attire également l'attention sur cet aspect de leur tâche où celles-ci ont à trancher entre l'équité (légitimité) et le droit (légalité), c'est à dire entre un jugement «féminin» et un jugement «masculin» (1991:169). L'item *décisions* pourrait donc être par-

11 Je serais tentée de nommer cette situation syndrome sociétal du choix de Sophie.

ticulièrement révélateur de l'influence des cultures sociétale et organisationnelle sur les valeurs des hommes et des femmes de l'organisation.

La grille que j'élabore comprend en ce moment, à la composante *valeurs*, six nouveaux éléments d'analyse identifiés suite aux lectures. En voici la justification.

1. **Les relations entre la vie familiale et la vie professionnelle**. L'analyse de la grille des métiers a permis de démontrer à quel point cet élément est fondamental lors de recherches portant sur les femmes et le travail-carrière. J'ajouterai simplement que la dichotomie métier-carrière/famille-couple, lorsqu'elle est vécue de manière conflictuelle et oppositionnelle, provoque inévitablement un choc des valeurs chez les femmes pour qui le projet de vie est multidimensionnel et intégrateur. Cette contradiction entre «valeurs publiques» et «valeurs privées», inhérentes à certains types d'organisations, est vécue comme une responsabilité personnelle lorsque l'organisation encourage fortement les femmes à avoir des aspirations élevées (Belle, 1990:446). Les femmes qui «sacrifient» la famille se sentent alors socialement jugées comme étant dénaturées et ayant commis une trahison. Celles qui sacrifient l'organisation sont qualifiées d'incompétentes et considérées comme étant incapables de prendre leur place et d'avancer. L'organisation ne peut donc leur faire confiance et la société leur dit qu'elles ont échoué dans leur cheminement professionnel.[12]

2. **Les orientations et projets de carrière des personnes dans l'organisation.** Certaines études tendent à démontrer que les hommes et les femmes peuvent avoir des valeurs et attitudes professionnelles différentes quant à la carrière (Dufort, 1991:91) et que des groupes de femmes professionnelles peuvent partager les mêmes valeurs (Simard, 1991:181). Les motivations et objectifs visés par les hommes et les femmes quant à leur travail et leur carrière varient selon la vision qu'ils et elles ont du prestige et du pouvoir, de l'argent, de la qualité de vie, de l'indépendance et de l'autonomie, etc. (Lee-Gosselin et Belcourt, 1991:61-69-72).

---

12 La grille d'analyse du discours contradictoire de Pagès serait ici appropriée.

3. **Les description des qualités «féminines et masculines» face au métier**. Selon Lépine et Simard (1991: XI), il importe de «regarder du côté des représentations que les hommes et les femmes ont, tant d'eux-mêmes que du sexe opposé, puisque ces représentations expliquent pour une grande part, les relations que les hommes et les femmes entretiennent dans l'univers des organisations». Ces relations relatives aux rôles des unes et des autres dans le monde organisationnel sont encore, dans la majorité des domaines et des niveaux de travail, fortement teintés par les stéréotypes traditionnels où la définition des comportements positifs est masculine et où la féminité est synonyme de faiblesse (Tardy, 1991:318; Ferguson citée dans Baudoux, 1988: 50).

   Selon Dufort (1991:111), la stéréotypie implique des «contraintes dans les libertés individuelles des personnes possédant les caractéristiques reliées aux stéréotypes en question. (...) Les hommes ne sont pas exempts de cette discrimination». Mais les femmes, minoritaires dans les organisations, subissent systématiquement cette stéréotypisation qui nivelle les perceptions qu'on a d'elles et marginalise leurs comportements et attitudes typiquement féminins. (Lamoureux et Cardinal, 1991:271)

4. **Le choix entre loyauté aux valeurs organisationnelles ou professionnelles masculines ou loyauté aux valeurs féminines et entre l'appartenance au groupe masculin de travail ou au groupe des femmes**. Selon Lamoureux et Cardinal qui citent Symons (1991:272), «le prix du succès est l'adhésion à la sous-culture dominante avec les obligations tacites de loyauté à la tribu, à ses normes et valeurs. Cette loyauté peut même signifier de protéger la «corporate culture» contre la pénétration d'autres femmes ou du moins contre la pénétration d'autres valeurs». L'identité sociale de groupe joue un rôle très important pour les travailleuses, tant au niveau de l'intégration au milieu de travail et à la satisfaction au travail qu'à celui de la loyauté à l'organisation (Abbondanza, 1991:344). Mais plusieurs choix s'offrent malgré tout aux femmes dans les organisations (Baudoux, 1991:223) et, leurs nombres augmentant, on peut émettre l'hypothèse qu'elles opteront pour la formation d'alliances ou de coalitions leur permettant d'affirmer

leurs propres valeurs (Abbondanza, 1991:345; Harel Giasson, 1990:413) et même d'amorcer de véritables changements planifiés dans la culture des organisations et des professions et métiers.

5. **«Valeurs féminines» et «valeurs masculines» perçues dans l'organisation**. Il serait sûrement intéressant d'étudier la perception qu'ont les femmes et les hommes de la façon dont leur organisation perçoit à son tour les «valeurs féminines et masculines», ainsi que l'effet de ces perceptions sur leur carrière (Belle, 1990; 449). Cet élément permettrait d'un côté de vérifier la récurrence des discours recueillis aux éléments 4 et 5 (influence de la culture organisationnelle sur les valeurs individuelles) et ensuite de comparer ces résultats avec ceux obtenus dans la grille valeurs de l'organisation.

6. **Attitude des individus face à l'entrée des femmes dans la profession et/ou l'organisation**. D'après mes lectures, le phénomène de méfiance et d'inquiétude face à l'arrivée des femmes dans une profession et/ou une organisation est non seulement fréquent mais aussi très profond (Desrosiers et Lépine, 1991:22; Aubert, 1982 dans Lépine et Simard, 1990:25). Cette «intrusion» de l'altérité serait souvent vécue comme une menace non seulement contre le pouvoir et la place des hommes dans les organisations mais aussi contre l'intégrité de la culture de l'organisation, les femmes étant considérées comme non-initiées aux valeurs et normes de la profession ou de l'organisation. De plus, il ne faut pas oublier que la femme est perçue comme objet de désir et de rivalité , ce qui, selon Claude Habib, transforme tout lieu de travail mixte en lieu de virtualité du désir, banni systématiquement de l'univers bureaucratique car disrupteur et anti-opérationnel. Il serait possible, en reliant cet élément de la grille aux autres, de vérifier certaines des causes de résistances à l'entrée des femmes dans les organisations.

5. Signes et symboles

La grille des signes et symboles s'avère elle-aussi particulièrement pertinente dans l'analyse de la culture organisationnelle en rapport avec les problématiques de genre. En ajoutant aux éléments retenus par Thévenet les variables de sexe et de genre, on augmente déjà la validité de la grille dans l'étude de toute problématique utilisant la perspective culturelle. Les lectures ont de plus permis d'identifier certains éléments comme révélateurs privilégiés des valeurs et normes véhiculés par et dans l'organisation quant aux rapports de sexes et aux rôles selon le genre.

Tout d'abord, au niveau des comportements, qui, souvent sexistes, rappellent aux femmes leur statut d'étrangères et d'intruses dans l'organisation ou la profession, il y a l'élément du **langage**. Selon Desrosiers et Lépine (1991:22) «La connaissance et l'intériorisation d'une certaine vision du monde transmise par le langage et inscrite dans celui-ci, les mythes et les coutumes, signalent l'appartenance et l'intégration à cette culture». Les recherches démontrent que le langage est compris et utilisé différemment par les hommes et les femmes et que ces «différences dans la manipulation d'éléments culturels comme le langage sont perçues comme des signes de déficiences» (idem). Ainsi, les études de Ferguson (1984) démontrant le caractère de domination présent dans le discours bureaucratique vont dans ce sens alors que, selon Case cité dans Desrosiers et Lépine (1991:24), «les femmes ont tendance à utiliser le langage d'une manière plus conciliante, moins catégorique, et de ce fait sont jugées peu aptes à prendre des décisions, ce qui les défavorise dans leur avancement à des postes de gestion».

Quelques éléments pouvant être observés quant à l'expression du langage comme signe de la culture organisationnelle face au genre seraient :

- la question de la féminisation (ou non) des titres et postes (Tardy, 1991:295);
- le verbiage et le paraître masculin face au pouvoir (idem, p. 308);
- le langage politique différent des femmes (idem, p. 300);
- le langage et la symbolique du rituel qui l'accompagne (idem, p. 321);
- la séquence, le ton et le registre du langage, son caractère simple ou multiple (Belle, 1990:460).

Quant à la gestion du temps, comme je l'ai expliqué lors de la description de la composante métier-carrière/famille-couple, je propose de placer l'élément du temps dans cette dernière grille. On pourrait toutefois conserver dans la grille des signes une analyse de la gestion du temps officiel préconisée par l'organisation.

Au niveau des symboles, plusieurs éléments s'avèrent très utiles dans l'analyse du genre dans l'organisation. Selon Desrosiers et Lépine (1991:28), «les études réalisées dans la perspective culturelle ont le mérite d'avoir attiré l'attention sur les systèmes symboliques qui donnent une signification à la vie dans les organisations. Les rites et symboles mis en place par les hommes reflètent leurs expériences et demeurent moins significatifs pour les femmes. Étant donné la présence accrue des femmes dans la gestion, on devrait pouvoir s'interroger sur l'impact que ces femmes auront sur la construction de systèmes symboliques futurs.»

En ce qui concerne les rites de l'entreprise, on s'entend maintenant pour affirmer que les rites d'initiation imposés aux femmes ainsi que les preuves de loyauté que l'on attend d'elles sont beaucoup plus exigeants que ce que vivent leurs collègues masculins. Les recherches de Symons (1984, 1986) ont démontré que ces différences selon le sexe transcendent les cultures nationales. Selon Belle (1990:420), ces «hyper-rites» sont essentiels à l'organisation si elle veut maintenir son emprise sur la conduite de ses membres :

> Le contrôle du procès de travail s'appuie sur des règles qui s'appliquent à différents niveaux de la structure de classe de l'organisation. Nous pourrions ajouter que ces règles s'appliquent également à différents niveaux de la structure sexuelle de l'organisation.

Les rites d'initiation permettent donc à l'organisation de vérifier la loyauté des femmes face aux valeurs masculines de l'organisation et de la profession. Parmi eux, on retrouve toutes les formes d'activités sociales qui font partie de la vie organisationnelle ou qui gravitent étroitement autour d'elle. Plusieurs recherches ont démontré que la participation à ces activités informelles représente un facteur déterminant dans l'évolution de la carrière professionnelle. On a par ailleurs constaté que les femmes sont pour ainsi dire exclues de ces activités, soit à cause de conflits avec la vie fami-

liale (horaires, présence impossible des enfants et/ou du conjoint, etc.), soit parce qu'elles sont systématiquement interdites d'accès aux femmes (Baudoux, 1988).

Un autre élément qui pourrait être ajouté à la grille des signes et symboles de Thévenet est relatif au sacré, non pas en référence à la dimension abstraite des concepts de *sacré* et *profane* développés par Durkheim, mais plutôt en rapport avec leur expression symbolique que sont le décorum et le protocole. Par exemple, dans le domaine de la justice, Carolle Simard (1991:154) déclare que «Le décorum de l'organisation est là pour nous rappeler le côté sacré des officines de la justice» et que «pour exister et se reproduire, le sacré se doit de produire des effets. Pour y parvenir, il a besoin d'acteurs et d'actions». Il serait intéressant de vérifier comment le décorum s'exprime dans les organisations, ou les professions et métiers, et quels messages on y perçoit quant aux rôles sexuels et aux rapports de sexes.

Toutefois, je crois important de remarquer que l'étude des éléments composant la grille des signes et symboles ne doit pas s'attarder uniquement à l'analyse de la relation de pouvoir entre la culture dominante masculine de l'organisation et ses effets sur les femmes. Celles-ci possèdent en effet leur propre imaginaire symbolique qui entre donc en relation dynamique avec la dite culture dominante. Selon Harel Giasson (1990:410), la symbolique des femmes s'inspire de l'univers domestique, «lieu où s'expérimentent des formes de solidarité féminine». La dynamique des actrices que sont les femmes dans l'organisation est donc spécifique, ce à quoi Desrosiers et Lépine réfèrent lorsqu'elles rappellent la préférence des femmes à parler de défis plutôt que de barrières et de sacrifices.

La vérification des effets de cette dynamique de l'actrice dans l'organisation fait donc aussi partie de l'analyse des signes et symboles, puisqu'il est possible, selon Ferguson, d'opposer un discours féministe à la culture androcentrique des organisations et professions en puisant dans les modes de connaissances et dans l'expérience significative des femmes.

CONCLUSION

Les grilles d'analyse que l'on développe dans toute démarche de recherche scientifique ne constituent en soi que des outils, des moyens permettant d'augmenter la connaissance et la compréhension des phénomènes étudiés. Elles ne sont pas des fins en soi. Comme le remarquent plusieurs auteures et auteurs travaillant sur la théorie de la culture organisationnelle, les fins des recherches réalisées dans ce domaine sont très variées, allant de la manipulation pour des fins d'efficacité compétitive à une démarche strictement descriptive de la réalité organisationnelle en passant par la gestion de l'excellence et la compréhension des processus de changement dans les organisations.

Certaines questions éthiques apparaissent donc. Les recherches utilisant le concept de culture organisationnelle en éducation visent-elles uniquement une plus grande atteinte des objectifs de production et d'efficacité, signes d'excellence, par la manipulation de variables codifiées, ou doivent-elles permettre de mieux comprendre la réalité telle qu'elle est vécue par les personnes, filles et garçons, femmes et hommes, qui vivent dans les organisations éducatives?

L'entrée des femmes dans des secteurs professionnels et à des niveaux institutionnels du système moderne d'éducation présentement dominés par des hommes ne pourra entraîner de changements positifs pour tous que si l'on accorde aux femmes une véritable marge de manoeuvre. Car il ne s'agit pas uniquement d'offrir aux femmes l'égalité, il s'agit surtout de leur garantir l'égalité en tant que femmes.

Références

ABBONDANZA MONA, 1991, *Femmes cadres et identitié* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

ACKER, JOAN. et DONALD.R. VAN HOUTEN, 1974, Differential Recruitement and Control: The Sex Structuring of Organizations, *Administrative Science Quaterly*, vol.9, no.2, 152-163.

ANDREW CAROLINE, CÉCILE CODERRE ET ANN DENIS, 1991, *Les enjeux pour les femmes gestionnaires: prendre leur place dans les grandes organisations* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

BAUDOUX, CLAUDINE, 1988, Sexualisation des tâches dans les postes de direction du primaire, *Recherches féministes*, vol.1,no.1, 62-77.

BAUDOUX C., 1991, *La gestionnaire féminine, masculinisée ou féministe radicale: les stratégies des directrices d'écoles* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Éditions Agence D'ARC inc, Ottawa.

BELLE, FRANÇOISE, 1990, *Les femmes cadres: quelles différences dans la différence*, dans *L'individu et l'organisation, les dimensions oubliées*, J.F. Chanlat (dir), Québec-Ottawa, Les Presses de l'Université Laval et les Editions ESKA.

CHANLAT, JEAN-FRANÇOIS (dir.), 1990, *L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées*, les Presses de l'Université Laval, Éditions Eska.

CHANLAT, JEAN-FRANÇOIS, (1992), Vers une anthropologie de l'organisation, *Interface*, vol. 13, no.17 -21.

DESROSIERS MICHELINE ET IRÈNE LÉPINE, 1991, *La place des femmes dans la gestion: perspectives de recherche* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

DUFORT, FRANCINE, 1991, *Les futures femmes médecins dans l'organisation des soins de la santé* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

FAHMY, PAULINE, 1992, *Femmes entre vie et carrière: le difficile équilibre*, Montréal, les Editions Adage inc.

FERGUSON, KAREN E., 1984, *The Feminist Case Against Bureaucracy*, Philadelphie, Temple University Press.

HAREL GIASSON FRANCINE, 1990, *Femmes gestionnaires- L'actrice et l'organisation* dans *L'individu dans l'organisation,les dimensions oubliées*, Jean-François Chanlat (dir), les Presses de l'Université Laval, Éditions Eska.

KANTER, ROSABETH M., 1977, *Men and Women of the Corporation*, New-York, Basic Books, inc.

LAMARCHE, LUCIE, 1990, *Les programmes d'accès à l'égalité en emploi*, Louise Courteau éditrice, Montréal.

LAMOUREUX CAROLE ET LINE CARDINAL, 1991, *Femmes et gestion: du succès organisationnel au succès psychologique* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

LEE-GOSSELIN HÉLÈNE ET MONICA BELCOURT, 1991, *Les femmes entrepreneures* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

LÉPINE Irène et Carolle SIMARD, (1991), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

MARCHIS-MOUREN MARIE-FRANÇOISE ET FRANCINE HAREL GIASSON, 1991, Faire carrière autrement: quitter l'organisation pour se lancer à son compte dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

MILLS, A.J., 1988, *Organizational Acculturation and Gender Discrimination*, Athabasca, Presses de l'Université d'Athabasca.

MORGAN, GARETH, 1989, *Images de l'organisation*, Québec, Presses de l'Université Laval et Editions ESKA.

SIMARD, CAROLLE, 1991, *Les femmes juges: une personnalité collective* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

SYMONS, GLADYS, 1986, Coping With the Corporate Tribe: How Women in Different Culture Experience their Managerial Role, *Journal of Management*, vol.12, no.3, 379-390.

SMIRCICH, LINDA., 1985, *Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?*, dans *Organizational Culture*, Frost et al, Londres, SAGE Publications.

SMUCKER, JOSEPH, 1988, *La culture de l'organisation comme idéologie de gestion: une analyse critique*, dans *La culture des organisations*, Gladys Symons (dir), *Questions de culture*, no.14, Québec, IQRC.

TARDY EVELYN, 1991, *Regards critiques de militantes sur des organisations syndicales et politiques* dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, Irène Lépine et Carolle Simard (dir), Ottawa, Editions Agence D'Arc, 365 p.

THÉVENET, MAURICE., (1986), *Les méthodes d'audit de la culture*, Paris, Éditions d'organisation.

TROISIÈME PARTIE

CULTURE ORGANISATIONNELLE
ET
NOUVEAUX DÉFIS EN ÉDUCATION

Chapitre 10

Culture organisationnelle dans les universités québécoises: Choix des stratégies compensatoires face à l'austérité budgétaire

par

Gasha C. Masimango

Manuel Crespo

INTRODUCTION

Le Québec a une population de six millions d'habitants et un réseau de 12 universités et grandes écoles affiliées.

Parmi elles, nous retrouvons seulement trois universités de langue anglaise.

La taille des universités va de très petite, comptant un nombre d'étudiants de moins de 3,000 à très grande, comptant 45,000 étudiants. Après avoir connu une période de croissance soutenue et accompagnée d'une expansion budgétaire au cours des décennies 1960-1980, le réseau universitaire québécois a été frappé par les compressions budgétaires dictées par la culture organisationnelle de la rationalisation budgétaire et de l'efficacité de la productivité, laquelle s'est développée dans l'esprit des gardiens des deniers publics dès la récession économique amorcée en 1981. Ces compressions budgétaires ont créé une situation difficile pour le fonctionnement des universités québécoises dont le budget est généralement financé à 80 % par les subventions gouvernementales. De plus, les frais de scolarité, qui auraient pu compenser le manque à gagner résultant de ces compressions, ont été gelés jusqu'à tout récemment en 1990 au taux des années 1960 afin d'assurer l'implantation de la politique d'accessibilité maximale à l'enseignement supérieur. Cet état de fait a livré les universités du Québec à la dépendance excessive du financement public.

Face à cette situation d'austérité budgétaire, les universités québécoises ont, à leur tour depuis quelques années, développé une culture organisationnelle qui leur permet de s'adapter aux changements à leur environnement socio-économique. Cette culture organisationnelle s'est exprimée par l'adoption des stratégies compensatoires.

1.1 Origine de cette étude

Au Québec, les études sur les stratégies d'adaptation des organisations universitaires aux conditions de l'austérité budgétaire sont encore très peu nombreuses et relativement récentes. En fait, elles ne datent que depuis le milieu de la décennie 1980-1990 et elles sont l'oeuvre pionnière d'une équipe de chercheurs du départe-

ment d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal (Crespo, M., Haché, J.B. et al, 1986). Cette équipe s'est appliquée jusqu'à ce jour à étudier les stratégies des universités québécoises face à l'austérité budgétaire. Ce faisant, leurs recherches ont abordé les questions suivantes :

- L'identification des stratégies de gestion (stratégies managériales) et d'acquisition des ressources (stratégies compensatoires).
- Les conséquences psychoadministratives de l'application des stratégies managériales au sein de départements universitaires.
- Les stratégies prospectives de développement des universités du Québec.

Mentionnons également qu'une thèse de doctorat en administration de l'éducation, prix Grégoire, 1986 (Teji, J. 1986) à l'Université de Montréal, fut consacrée aux processus d'allocation interne de ressources au sein des départements universitaires du Québec comme stratégie de rationalisation interne des ressources financières ainsi qu'à l'identification d'un ensemble de stratégies managériales et compensatoires face aux conditions de l'austérité budgétaire.

Cependant, il n'existe pas encore de recherche systématique complète qui ait étudié comment se fait le choix des stratégies. Toutefois des observations suggèrent que la plupart des organisations universitaires adopteront plusieurs stratégies à la fois, mais il n'y a aucune indication quant aux facteurs qui influent sur leurs choix.

Cette rareté des études sur un sujet aussi urgent à comprendre que celui de l'austérité budgétaire - cet état de fait est persistant et risque de l'être encore longtemps - et l'ignorance quasi-totale des motivations qui prévalent lors du choix des stratégies compensatoires fondent la pertinence de la présente étude.

1.2 Situation particulière aux universités

En période d'austérité budgétaire, on devrait s'attendre à ce que, dans une perspective de rationalisation budgétaire, les dépenses soient réduites au maximum. Mais, dans le cas d'une organisation universitaire, cela n'est pas toujours apparent. En effet, dans les organisations de ce genre, les impératifs de légitimation de la mission organi-

sationnelle qu'est la recherche, le prestige et l'excellence priment les considérations de rationalisation budgétaire (Bowen H.R., 1980; Teji J., 1986). Ainsi, malgré la conjoncture de l'austérité budgétaire, les organisations universitaires vont privilégier les dépenses destinées à défrayer les coûts des ressources humaines et matérielles, ressources qui leur permettent de réaliser la poursuite de leur mission organisationnelle. Les coupures budgétaires seront réalisées au niveau des activités n'affectant pas directement la poursuite de cette mission organisationnelle.

1.3 But de cette étude

Cette étude a pour but :

- de déterminer les facteurs qui ont influencé le choix des stratégies compensatoires prises par les universités du Québec face aux compressions imposées à leurs subventions budgétaires par le gouvernement du Québec.
- d'analyser chacun des facteurs de choix des stratégies compensatoires (stratégies d'acquisition des ressources) par rapport à leur influence dans la décision managériale.

Cette étude couvre la période s'étalant de 1982 à 1987, étant donné que d'une part, c'est durant cette période qu'eut lieu la récente récession économique de 1982, et que c'est également durant cette période qu'ont eu lieu les protestations (marches publiques, grèves étudiantes, etc.) dénonçant les coupures dans les budgets des universités québécoises.

2- Culture organisationnelle et approches théoriques de l'organisation

Notons d'emblée que la littérature organisationnelle d'avant le milieu des années 1960, ne mentionne pas explicitement la culture organisationnelle. Ainsi, si l'on ne traite pas de «culturalistes» les grands pionniers de la théorie organisationnelle, on reconnaît cependant que les concepts, idéologies, valeurs ou significations que véhicule chaque approche théorique de l'organisation constitue en soi une culture organisationnelle. Ces approches sont généralement de type classique (Taylor, Fayol, We-

ber), humaniste (Maslow, Herzberg, McGregor), systémique (Bertalanffy, Katz et Kahn), politique (Crozier et Friedberg, Baldrige, Cohen et March), cognitiviste (Argyris et Schon, Bertrand, Toffler).

Les raisons qui expliquent la reconnaissance explicite et l'importance de la culture organisationnelle dans la théorie des organisations résident dans deux phénomènes :

- la place qu'ont pris les Japonais dans l'économie mondiale au cours des vingt dernières années et la force de leur industrie (Schein, 1985). Ce phénomène a suscité des interrogations sur l'organisation de la vie et du travail des Japonais et la comparaison de cette dernière à celle des nord-américains. Le constat fut la reconnaissance des conceptions différentes chez les uns et chez les autres quant à la façon de vivre l'organisation. De là découle l'idée que la culture exerce une influence déterminante sur l'efficacité organisationnelle (Schein, 1985, p. 9).

Il y a également l'importance qu'ont prise les méthodes qualitatives dans l'étude des organisations et le développement de la réflexion sur les paradigmes qui avaient fondé jusqu'à la fin des années 1970 les principales théories de l'organisation (Burel et Morgan, 1979; Séguin Bernard et Chanlant, 1983). Mentionnons également, Allen, (1967) qui avait déjà amorcé la réflexion dans ce sens.

Parmi les définitions que divers auteurs accordent à la culture organisationnelle, on dénote les constantes suivantes : la culture est considérée comme l'ensemble des significations véhiculées par une organisation (Degot 1981, Smircich, 1985) ou des façons de penser et d'agir qui caractérisent une organisation (Rocher 1969, Schein, 1985). Ces deux constantes se rejoignent en exprimant chacune la fonction de signification de la culture : donner un sens à l'univers dans lequel les acteurs vivent. Elles expriment une considération implicite que la philosophie ou les valeurs que prône chaque approche de la théorie organisationnelle constitue, en soi, une culture organisationnelle.

Ainsi, l'organisation, selon la culture organisationnelle appartenant à l'approche classique des organisations, est considérée comme un système mécanique et ra-

tionnel. Cette vision découle d'une logique qui assimile l'organisation système social, à sa dimension formelle; et qui légitime une structure de domination unilatérale. Complémentairement, le comportement des acteurs s'explique d'une part par la motivation économique, et d'autre part est considéré comme rationnel.

La culture organisationnelle selon l'approche humaniste considère que le comportement des acteurs au sein de l'organisation est influencé par un ensemble de besoins internes à ceux-ci et qu'il faudrait satisfaire. En conséquence, ce comportement sera défini comme la résultante des facteurs organisationnels et des facteurs individuels.

Quant à celle appartenant à l'approche systémique, l'organisation constitue un tout formé d'éléments interreliés et ouverts sur son environnement externe. L'organisation change sous l'influence de son environnement. Cette culture insiste sur les aspects dynamiques des relations entre l'organisation et son environnement.

Quant à celle découlant de l'approche politique de l'organisation, l'organisation constitue un ensemble de processus d'interaction par lesquels les acteurs, individuellement ou en coalition, tentent de réaliser leurs objectifs et de satisfaire leurs intérêts. Et pour ce faire, essayent d'influer la situation en leur faveur.

Enfin, la culture organisationnelle d'obédience cognitiviste insiste plutôt sur les éléments nécessaires au fonctionnement de l'organisation. Ces éléments comprennent un ensemble des connaissances qui sous-tendent la pensée et l'action dans une organisation.

La conception de la culture selon Schein (1985, p. 9) semble assez largement acceptée par un nombre d'auteurs intéressés à la compréhension et à l'administration des organisations formelles. Cet auteur explique que les comportements observables sont autant déterminés par la donnée culturelle, les perceptions et les pensées propres à une organisation que par les contraintes de l'environnement externe.

3- Cadre d'analyse de cette étude

Dans cette étude, nous utiliserons le cadre d'analyse de la théorie contingentielle de prise de décision. Cette théorie servira de cadre d'analyse permettant de cerner les conditions contextuelles de l'environnement qui ont influencé la perception managériale de l'état de l'austérité budgétaire dans les universités ainsi que les caractéristiques objectives de cette austérité. Ce cadre théorique permettra également d'analyser les facteurs organisationnels de l'environnement interne et externe des départements dans les conditions de l'austérité budgétaire qui auraient pu influencer le choix de stratégies compensatoires. Enfin, ce cadre théorique permettra aussi d'analyser l'influence de ces facteurs sur la perception managériale, et de déterminer dans quelle mesure ces facteurs ont été déterminants dans le choix des stratégies compensatoires. Les pages qui suivent présentent une brève description des concepts sur lesquels se fonde la théorie contingentielle de prise de décision.

3.1 La théorie contingentielle

La théorie contingentielle constitue un bon exemple de l'approche systémique de l'organisation. L'essence de cette théorie est une culture organisationnelle inspirée par la qualité des relations entre l'organisation et son environnement. Cette théorie postule que la structure de l'organisation diffère d'une organisation à une autre suivant la nature de l'environnement (Lawrence et Lorsch, 1967). Dans cette optique, elle développe un modèle de prise de décision orienté vers la détermination des facteurs ou variables qui influencent le choix des structures et des processus appropriés au fonctionnement efficace de l'organisation selon son environnement. Les développements les plus récents de la théorie contingentielle ont pour auteurs Mintzberg (1979 et 1982), Miles et Snow (1978). Ces deux derniers auteurs proposent un processus décisionnel issu d'un modèle stratégique ou courant des décisions mineures et majeures concernant les domaines futurs de l'organisation. D'après eux, les décisions ont une signification lorsqu'elles sont implantées à travers la structure et les processus de l'organisation. En d'autres mots, une stratégie peut être inférée à partir du comporte-

ment stratégique de l'organisation. Ainsi, une organisation peut être considérée de type ou adapteur, ou analyseur ou défenseur, selon son comportement stratégique, bien qu'on puisse conceptuellement associer d'une part stratégie et intention et d'autre part structure et action.

Le modèle contingentiel se préoccupe d'analyser le type d'équilibre qui s'instaure entre les structures et le mode de fonctionnement interne de l'organisation[1]. Il s'intéresse généralement aux contraintes découlant des nécessités et des difficultés des rapports qui existent entre l'organisation et son environnement dans une perspective de dépendance.

Deux questions principales constituent la préoccupation de cette approche :

1- Quels types de variables environnementales affectent les caractéristiques des organisations;

2- Quelle est l'influence de ces caractéristiques sur le niveau de performance de ces mêmes organisations.

En effet, partant de la prémisse que le degré d'adaptation des caractéristiques structurelles d'une organisation aux données techniques ou économiques de son environnement conditionne sa capacité d'atteindre le niveau d'efficacité et de performance nécessaire à sa survie, il en résulte que, pour maintenir sa capacité de survie face au changement dans son environnement extérieur[2], cette organisation devra changer sa structure.

---

1 Cette culture organisationnelle s'est développée dans le monde anglo-saxon avec comme principal support rédactionnel, la revue «Administrative Science Quarterly» publiée par l'Université Cornell aux États-Unis. Ses principaux requérants sont Blau, Hage, Aiken, Lawrence et Lorsch, Perrow aux États-Unis et Burns, Derek, Pugh, Hickson, Joan Woodward en Grande-Bretagne. Cette approche s'est développée progressivement au cours des années 1960 et s'inscrit dans la perspective d'un courant de recherches à orientation structurelle.

2 À ce sujet, Cameron, K.S. (1984, p. 123) apporte un éclaircissement majeur concernant la confusion qui souvent règne dans la signification du terme adaptation organisationnelle versus développement organisationnel. Cet auteur mentionne que les deux termes traduisent des faits organisationnels différents. L'adaptation organisationnelle se préoccupe de répondre à une certaine discontinuité qui a lieu entre l'organisation et son environnement extérieur. Dans ce sens, elle met l'accent sur les changements motivés par l'environnement extérieur. Quant au développement organisationnel, il s'oriente davantage vers les changements motivés par les attitudes et les comportements individuels des membres de l'organisation et par la culture de celle-ci.

De cette perspective de dépendance, se dégagent deux postulats implicites à l'adaptation organisationnelle. Le premier de ces postulats préconise que le marché, en tant que mécanisme de sanction de l'environnement, ne laisse survivre que les organisations les plus aptes et que, par conséquent, dans un environnement essentiellement hostile, le seuil de survie d'une organisation doit correspondre plus ou moins à celui de sa réussite. Le deuxième postulat soutient que les arrangements structurels ont une incidence décisive sur le niveau de performance d'une organisation.

À la lumière de ces deux postulats, l'adaptation organisationnelle se définit comme étant des modifications de l'organisation dans ses composantes de manière à l'ajuster à son environnement extérieur.

Étant donné que l'étude que nous nous proposons de mener se préoccupe de comprendre la façon dont les universités du Québec ont réagi face à la situation d'austérité imposée à leurs budgets par le gouvernement du Québec, le cadre théorique décrit ci-dessus apparaît comme étant approprié pour saisir cette réalité. Le modèle contingentiel servira donc dans cette étude de cadre d'analyse pour déterminer et analyser les facteurs de choix des stratégies compensatoires face à la situation de l'austérité budgétaire. Ce faisant, il sera «utilisé comme un moyen heuristique, et non pas comme une théorie dont la recherche devrait vérifier les hypothèses», (Crespo, M., Haché, J.B. et al., 1989).

3.2 Culture organisationnelle et stratégies des organisations

Bien que nous ne souscrivons pas entièrement à l'opinion de Weick (1985), qu'il n'y a pas de différence entre culture organisationnelle et stratégies de l'organisation, nous reconnaissons cependant que les deux remplissent les mêmes fonctions : donner un sens et mettre de la cohérence dans l'action. Toutefois, cette similarité des fonctions devrait être nivelée. La culture organisationnelle comporte une dimension culturelle (Bresser et Bishop, 1983; Bertrand, Y. 1991) alors que la stratégie traduit une dimension décisionnelle. Ceci est vrai dans la mesure où les stratégies consistent en des actions observables au sein d'une organisation (Schein, 1985) qui sont traduites par un ensemble de comportements coordonnés et cohérents en vue de l'atteinte

des finalités organisationnelles. Ces comportements sont influencés par la culture organisationnelle dont, rappelons-le, les éléments sous-jacents sont la donnée culturelle, les perceptions et la façon de penser de l'organisation (Schein, 1985). En fait, on remarque la préséance de la culture sur la stratégie.

Il y a clairement une relation de dépendance entre ces deux concepts, faisant en sorte que le deuxième puise ses fondements dans le premier et en est son expression.

Ceci étant, l'analyse des stratégies d'adaptation des organisations peut être envisagée de deux points de vue différents :

Celui de l'adaptation des organisations dans l'optique de leurs modifications structurelles et de leurs conditions de fonctionnement (modèle contingentiel);

Celui de l'analyse des phénomènes d'influence et de pouvoir exercés par certains acteurs au sein et autour de l'organisation, dans la perspective des forces qui induisent des changements (modèle politique).

L'analyse des stratégies dans l'optique des modifications structurelles et des conditions de fonctionnement de l'organisation ne s'intéresse pas aux forces internes qui s'exercent au sein de l'organisation et qui provoquent des changements. Elle postule qu'il existe au sein de l'organisation une coalition interne mise en place par des acteurs unis par la poursuite d'intérêts communs. Ces derniers peuvent être bureaucratiques, idéologiques ou professionnels («engineered agreements and alliances»; Astley et al. 1980, p. 21). Cette coalition s'applique à l'élaboration et à l'adoption des stratégies qui permettent de réaliser les objectifs poursuivis par ses acteurs.

Ainsi, lorsque nous parlerons de stratégies, c'est à l'optique des modifications structurelles et des conditions de fonctionnement de l'organisation qu'il faudra se référer.

Cet éclaircissement que nous avons essayé de faire de la notion de stratégie et de culture organisationnelle par les auteurs nous paraît important dans la mesure où il nous permet de nous situer par rapport à la signification que lui prêtent les écrits de différents auteurs.

3.2.1 Stratégies d'adaptation des organisations en fonction de l'acquisition des ressources

Dans les pages qui suivent, nous examinons les stratégies d'adaptation des organisations en fonction de l'acquisition des ressources suivant une perspective à la fois descriptive et explicative. Nous avons choisi cette démarche dans le but de pouvoir cerner à partir d'un cadre général des stratégies d'acquisition des ressources, celles que les organisations universitaires adoptent habituellement pour accéder aux ressources présentes dans leur environnement extérieur. Une fois identifiés ces stratégies pourront constituer le cadre de référence de cette étude. Ce cadre de référence sera ensuite utilisé d'une part pour faire le choix des variables et d'autre part pour procéder à l'analyse des relations entre ces variables.

3.2.1.1 Stratégies de création de domaine

Elles permettent à l'organisation de générer des ressources additionnelles par l'expansion des activités. Ces stratégies préconisent l'introduction des nouvelles formes de produits ou services sur le marché en plus des produits ou services déjà existants. La dissolution et la contraction prévues sont des catégories de la décroissance environnementale auxquelles ces stratégies s'appliquent davantage. En générant des revenus additionnels via l'expansion des activités organisationnelles, elles allègent la contrainte que cette contraction ou cette dissolution des ressources impose à l'organisation.

Ces stratégies consistent en des actions dont l'orientation est centrée sur l'exploitation de l'environnement. Le but de cette exploitation est de contrer les risques d'une dissolution continue là où les productions de l'organisation paraissent ne plus avoir d'attrait pour sa clientèle. Pour contrer ces risques, l'organisation s'applique à créer de nouveaux domaines d'activités tout en entretenant ses domaines courants. Il s'agit, par exemple, de créer au sein d'une université, des nouveaux programmes académiques tout en maintenant les programmes réguliers. Exemple : la création d'une maîtrise en environnement au sein du département de l'aménagement de l'Université de Montréal.

Par la création de ce nouveau programme, l'université augmente le nombre d'inscriptions et, de ce fait, génère des ressources additionnelles. Les stratégies de création de domaine sont souvent appliquées là où l'organisation possède déjà une certaine expertise. Elles permettent à l'organisation de devenir plus généraliste en diversifiant ses activités et, ce faisant, élargit sa base d'acquisition de ressources.

Dans le cas d'une dissolution continue, les stratégies de création de domaine visent à appuyer les activités qui sont menées dans la partie restante de la niche environnementale. Par cet appui, grâce aux nouvelles activités créées, l'organisation renforce sa base d'acquisition des ressources.

Dans le cas d'un effondrement prévu d'avance, les stratégies de création de domaine visent à renforcer le domaine d'activités organisationnelles en voie d'effondrement. Ainsi, les nouvelles activités créées permettent à l'organisation d'assurer une continuité dans l'acquisition de ressources financières.

3.2.1.2 Stratégies de substitution de domaine

Elles sont de mise dans le contexte d'un effondrement que l'organisation n'a pas prévue. Surprise par la disparition soudaine de son domaine essentiel d'activités, l'organisation n'a pas d'autre choix que de substituer à son domaine un autre plus en demande sur le marché.

Bien que similaires aux stratégies de création de domaine, ce qui différencie ces dernières est le fait qu'elles ne visent pas à entretenir d'anciens domaines d'activités par la création des nouvelles. Elles visent plutôt à substituer aux anciennes activités totalement effondrées des nouvelles, afin d'empêcher l'organisation de disparaître du marché.

En effet, prise de court face à un effondrement de son domaine organisationnel[3], lequel n'est pas prévu, l'organisation manque de temps nécessaire pour concevoir et implanter les stratégies de défense de domaine.

---

3 Le concept de domaine organisationnel réfère à la partie de la niche de la population organisationnelle dans laquelle chaque organisation opère. Le domaine organisationnel est défini comme étant soit la clientèle desservie, la technologie utilisée et les produits ou services produits par l'organisation; voir à ce sujet Meyer, M.W. 1975, pp. 599-615) : «Organizational domains».

Les stratégies de substitution de domaine sont des stratégies pour lesquelles l'organisation possède déjà une expertise. Dans ce sens, elles constituent pour l'organisation des stratégies mieux indiquées face à une situation imprévue d'effondrement de son domaine organisationnel. À titre d'exemple de stratégie de substitution, nous retrouvons la compagnie américaine US Time reconnue comme étant la grande entreprise manufacturière de bombes durant la deuxième guerre mondiale. Après cette guerre, le marché des bombes s'est effondré. Pour maintenir le niveau de ses ressources, la compagnie s'est recyclée, grâce à son expertise dans la technologie des instruments de précision, dans la fabrication de montres électroniques Timex dont la demande sur le marché était en hausse (Cameron, K.S., et Zammuto, F.R. 1985, p. 254). Également, on peut citer le cas de grands fabricants d'automobiles à huit cylindres qui ont substitué à ce type celui de quatre et de six cylindres.

3.2.1.3 Stratégies de consolidation de domaine

Ces stratégies sont de mise lorsque l'organisation affronte un environnement en érosion ou en contraction qu'elle n'a pas prévu d'avance. Elles visent à renforcer le noyau d'expertise de l'organisation afin que cette dernière puisse maintenir sa viabilité à l'intérieur de la niche environnementale[4] et ainsi préserver le domaine essentiel de l'organisation. Pour ce faire, l'organisation diversifie son domaine organisationnel. C'est le cas de la compagnie Gerber Product qui fabrique la nourriture pour bébés aux États-Unis. Après le baby-boom des années 1960, une baisse des naissances imprévue obligea la compagnie à diversifier ses produits (assiettes, cuillères, fourchettes, etc.). Par cette diversification, la compagnie s'est généralisée (organisations généralistes) et, ce faisant, a pu donner un appui à son domaine d'activités de base (de nourriture pour bébés) et maintenir le niveau de ses ressources.

---

4 Niche environnementale : Sous-unités de l'environnement qui supportent l'organisation. Elles sont constituées par un ensemble des conditions sociales qui fournissent des ressources à une population d'organisations et qui placent des contraintes sur leurs performances. En plus les niches dans un système social sont partiellement déterminées par la volonté de la clientèle de se procurer des produits ou des services produits par la population d'organisations.

Les stratégies de consolidation de domaine sont également de mise dans le cas où l'organisation fait face à une érosion imprévue. Afin de contrer cette érosion soudaine de ses ressources, l'organisation s'applique à consolider ses activités actuelles en les diversifiant. Cette diversification permet à l'organisation de maintenir le niveau actuel de ses ressources. Dans cette optique, les stratégies de consolidation de domaine visent aussi à maintenir le niveau actuel des ressources de l'organisation.

Les théories décrites et commentées dans les pages antérieures restent valables en ce sens qu'elles servent d'arrière-plan général à la compréhension des types de stratégies conçues, élaborées et mises en place par les dirigeants des organisations afin de faire face à la décroissance des ressources dans leur environnement organisationnel.

Toutefois si ces théories permettent d'induire ou tout au moins d'émettre des hypothèses sur les stratégies instrumentées au niveau de la structure et au sein du domaine d'activités de l'organisation, elles ne fournissent guère d'indication sur des moyens par lesquels elles sont implantées au sein de la structure de l'organisation. Le concept de la hiérarchie progressive des actions d'ajustement organisationnel (C. Koberg, 1987) s'est imposé au-delà de ces théories, en ce sens qu'il permet d'une part d'établir le lien entre les stratégies d'adaptation du domaine organisationnel et le degré d'incertitude environnementale perçue. D'autre part, ce concept permet d'opérationnaliser ces stratégies en actions d'ajustement visant à induire des changements au niveau de la structure de l'organisation et de son domaine d'activités afin d'adapter cette dernière aux exigences de son environnement externe.

3.2.1.4 Actions d'ajustement organisationnel

Le concept de la hiérarchie progressive des actions d'ajustement organisationnel postule que l'adaptation organisationnelle varie en fonction de l'incertitude perçue par les acteurs oeuvrant au niveau décisionnel de l'organisation. Les acteurs dans les unités organisationnelles oeuvrant dans un environnement hautement instable et incertain seraient portés à adopter des stratégies planifiées à court terme et spécialisées. L'acquisition d'une plus grande expertise dans le domaine organisationnel pour-

rait ainsi contribuer à la réduction du sentiment d'incertitude, (Lawrence et Lorsch, 1967; Ysai-Ardekani, 1986) surtout pendant la période d'austérité budgétaire (Pfeffer et Salancik 1976).

Ce qui précède suggère que l'incertitude perçue constitue la variable clé qui influe sur la décision managériale dans le choix de modes de réponses face aux exigences de l'environnement. Le choix de la structure organique par exemple comme stratégie d'ajustement structurel s'explique puisqu'elle est reconnue comme appropriée au fonctionnement efficace de l'organisation dans le contexte de changement et d'incertitude environnementale.

Toutefois, ce référent théorique demeure encore muet à la question suivante : comment l'incertitude perçue par le décideur organisationnel influe-t-elle sur son choix parmi un éventail d'actions d'ajustement organisationnel?

Hrebiniak et Joyce, (1984) ont tenté de répondre à cette question en faisant intervenir la notion du «coût» comme élément discriminant qui influe sur la décision managériale. Ces auteurs soutiennent que la fréquence de l'adoption d'une action d'ajustement organisationnel parmi un éventail d'actions d'ajustement est fonction de coûts liés à l'implantation de cette action au sein de la structure organisationnelle.

L'idée sous-jacente à cette notion laisse entendre que le décideur choisira plus souvent, parmi une série d'actions planifiées, celles dont les coûts d'implantation et d'opérationnalisation au sein de la structure organisationnelle sont minimes. De ce postulat, Koberg, S.C. (1987) a déduit le principe d'intervention minimale[5].

Ce principe intègre, d'une part la perspective véhiculée par le courant de l'écologie de la population étant donné que le type d'actions d'ajustement que l'organisation implante au sein de sa structure et de son domaine d'activités émane des exigences de son environnement extérieur. D'autre part, il intègre aussi le courant du choix

---

5 Les initiatives managériales ont très peu d'influence sur l'adaptation organisationnelle par rapport aux impératifs de l'environnement extérieur de l'organisation. Dans ce sens, les coûts des actions d'ajustement structurel ou stratégique reflètent les conditions économiques prévalantes dans l'environnement extérieur de l'organisation et ce faisant, deviennent déterminants dans les choix décisionnels que font les dirigeants organisationnels en ce qui concerne ces actions.

stratégique puisque l'influence de l'intervention managériale, bien que réduite face à celle de l'environnement, se reflète dans le choix décisionnel qu'exerce le dirigeant organisationnel dans l'éventail des choix répondant aux exigences de l'environnement.

À partir du principe de l'intervention minimale, Koberg, C. (1987) a élaboré une typologie des actions d'ajustement organisationnel en cinq catégories classées en ordre ascendant de magnitude et de coûts. L'étude menée par C. Koberg (1987) avait pour objet de clarifier les actions d'ajustement organisationnel au contexte de l'austérité budgétaire adoptées par 88 écoles primaires et secondaires du nord-ouest des États-Unis.

3.2.1.5 Typologie des actions d'ajustement organisationnel

1.	Ajustement de procédure :	Modifications dans les règlements, les procédures et les méthodes de travail;
2.	Ajustement du personnel :	Modifications dans les politiques d'engagement, de rémunération et de licenciement du personnel;
3.	Ajustement de processus :	Modifications dans les politiques d'allocation et de planification budgétaire et dans le système de contrôle budgétaire;
4.	Ajustement structurel :	Ajouts d'équipements, d'effets matériels et de locaux. Création ou élimination de programmes du département.
5.	Ajustement stratégique :	Changements dans les programmes de base ou des services offerts par le département. Abandon des programmes de base ou des services offerts par le département.

En conclusion, il s'avère du point de vue de l'hypothèse que les caractéristiques des environnements interne et externe de l'organisation constituent des variables organisationnelles perçues comme des exigences environnementales. À ce titre, elles

constituent des éléments d'incertitude environnementale auxquels l'organisation doit s'adapter.

L'avantage de cette typologie est qu'elle permet de mettre en relief les stratégies que l'organisation conçoit et instrumente au sein de sa structure sous forme d'actions d'ajustement aux exigences de son environnement. Ainsi, comme on peut le remarquer, les actions des classes 1, 2 et 3 constituent des modifications dans les processus organisationnels, modifications qui dans un environnement d'austérité budgétaire suggèrent l'application des opérations de rationalisation des dépenses et des coupures des services non essentiels au fonctionnement efficace de l'organisation. Elles peuvent être qualifiées de stratégies managériales (Crespo, M. 1989, p. 380). Quant aux actions d'ajustement classées dans les catégories 4 et 5, elles traduisent des modifications mineures et majeures dans les domaines et champs d'activités, lesquelles constituent des stratégies d'adaptation du domaine organisationnel. Ces stratégies sont analogues à celles exposées dans les pages précédentes dans le but d'acquérir des ressources. À cet égard, elles peuvent être considérées comme étant des stratégies compensatoires (Crespo, M. 1989, p. 380).

4- Hypothèses de cette étude

La théorie contingentielle a été utilisée comme moyen heuristique dans le but de soutenir une démarche méthodologique d'élaboration d'hypothèses. Celles-ci découlent des prémisses qui reposent sur les relations de causalité entre les variables d'ajustement organisationnel au sein des départements universitaires du Québec et de l'incertitude environnementale. À cet égard, l'approche de cette étude n'est pas une de validation mais plutôt de formulation des hypothèses de manière à ce que celles-ci soient cohérentes au cadre théorique de ces relations et à la saisie de la réalité empirique qu'elles recouvrent. Ces hypothèses sont :

- L'austérité budgétaire constitue une source majeure d'incertitude environnementale;

- La structure décisionnelle de type mécanique est inadaptée au contexte d'incertitude environnementale. Par conséquent, dans un tel contexte, les organisations fonctionnant suivant une structure mécanique s'appliqueront à introduire au sein de cette dernière des modifications structurelles, de manière à l'adapter aux conditions de leur environnement;

- La taille de l'organisation est une variable environnementale qui exerce une influence minime sur l'adaptation organisationnelle. Son effet est significatif seulement quand elle agit de concert avec d'autres variables structurelles de l'organisation;

- L'âge de l'organisation reflète sa connaissance de l'environnement dans lequel elle fonctionne. Cette expérience est susceptible d'influer sur la décision managériale dans le choix des actions d'ajustement organisationnel;

- Dans le contexte de l'austérité budgétaire, l'obligation de recourir au financement du secteur privé grâce à la poursuite de la recherche appliquée répondant au besoin de développement de ce secteur créera le besoin d'acquisition de matériel et d'équipement pour la recherche dans le domaine d'études supérieures. Rappelons ici que les ajouts d'équipement et de matériel ont été définis antérieurement dans la typologie de C. Koberg (1967) comme étant des actions d'ajustement structurel. Ce qui précède suggère qu'il est fort probable que les départements dispensant des programmes d'études supérieures, surtout dans les domaines des sciences pures et des sciences appliquées, préféreront le plus souvent les actions d'ajustement structurel aux actions d'ajustement stratégique.

- Les caractéristiques individuelles de la personnalité du dirigeant de l'organisation telles que les variables sociodémographiques (sexe, âge, expérience de travail) influent sur la perception qu'a ce dernier sur l'incertitude environnementale. Par conséquent, elles sont susceptibles d'influer sur la décision managériale dans le choix des actions d'ajustement organisationnel.

Le concept de la hiérarchie progressive des actions d'ajustement organisationnel s'est avéré pertinent pour la compréhension et la formulation des hypothèses de cette étude.

Le niveau départemental étant plus rapproché des lieux de production de l'université, le département a ainsi été privilégié comme unité d'analyse des actions d'ajustement de l'organisation universitaire. Bien sûr, il nous faut comprendre ces actions d'ajustement dans la perspective globale de la théorie contingentielle de prise de décision. Toutefois nous avons vite constaté que pour bien comprendre ces actions, nous devons tenir compte de l'origine de leur choix : le département est le lieu privilégié où sont entreprises de telles actions.

Somme toute, ce cadre d'analyse définit et oriente notre recherche. Son objectif opérationnel consiste à formaliser la méthodologie de recherche empirique de ce travail.

5- Méthodologie

L'unité d'analyse est le département universitaire et le directeur, son répondant. Les données utilisées aux fins de cette étude sont extraites du volet quantitatif réalisé au moyen d'un sondage conduit à l'automne 1985 auprès de l'ensemble de directeurs et directrices de département de toutes les universités du Québec (N=191). Les caractéristiques de variables de ces données étant qualitatives et binaires, nous avons utilisé le modèle de régression logistique (Logit)[6] conçu en tenant compte de la variation dans les variables dépendantes (action d'ajustement structurel et d'ajustement stratégique) représentant les stratégies compensatoires ou d'acquisition de ressources.

---

6 Le modèle Logit est basé sur la fonction de la probabilité logistique cumulative. À cause de cette fonction logistique cumulative, le modèle Logit est plus précis que le modèle de probabilité linéaire parce qu'il corrige l'inférence erronée associée à ce modèle. Cette inférence découle du fait que la fonction peut être constante bien qu'en réalité, le changement dans la probabilité associée avec le changement dans X est dépendant d'une valeur particulière du X sélectionné (Pindyck, R.S. et Rubinfield, 1976, pp. 247-251).

Les variables indépendantes sont réparties en deux catégories :

- Les variables de l'environnement interne de l'organisation. Ce sont les suivantes : la structure décisionnelle, la taille et l'âge du département, le sexe, l'expérience de direction et le niveau de scolarité du directeur de département. La structure décisionnelle mécanique, par exemple, est une variable de procédure organisationnelle qui peut logiquement être considérée comme étant inappropriée pour contrer l'incertitude environnementale découlant de l'austérité budgétaire. La relation entre les variables dépendantes et la structure décisionnelle mécanique peut être considérée comme étant réciproque.

- Les variables de l'environnement externe

Les variables de l'environnement externe de l'organisation, soit l'austérité budgétaire, le domaine d'études, les études du niveau supérieur et la langue du département sont des variables pouvant être considérées comme exogènes à cause de leur indépendance par rapport au champ de contrôle du département. En fait, elles peuvent être considérées comme intervenant dans la situation du département.

Nous espérons que ce modèle Logit nous permettra de mesurer l'influence des interactions de ces variables.

5.1 Identification des variables de l'étude

Nous regroupons ces variables[7] en deux classes : les variables indépendantes ou explicatives et les variables dépendantes.

5.1.1 Les variables explicatives

Elles comprennent les variables indépendantes et les variables de contrôle.

---

7 Nous avons voulu traiter uniquement dans la partie méthodologique les aspects les plus techniques de l'étude, laissant la définition des variables à la partie source de données qui a été traitée par leurs auteurs (Haché, J.B./Crespo, M. et Bouchard, C., 1989 dans Austérité budgétaire et gestion des universités québécoises : stratégies, conséquences, problématique et description des variables, pp. 60-131).

Les variables indépendantes

Ce sont les variables définies par les caractéristiques environnementales des départements universitaires du Québec. Voici ces caractéristiques: l'austérité budgétaire, la structure décisionnelle, la taille, le domaine d'études, les études supérieures, la langue et l'âge du département.

Les variables de contrôle

Ce sont les variables déterminées par les caractéristiques socio-démographiques des directeurs et directrices des départements universitaires du Québec : le sexe, le niveau de scolarité et l'expérience de direction.

5.1.2 Les variables dépendantes

Nous avons identifié, parmi les stratégies relatives aux programmes d'études, les actions d'ajustement structurel et celles d'ajustement stratégique. Ces actions auraient été choisies par les directeurs et directrices de département dans le but de limiter les effets de l'austérité budgétaire : ces mesures permettaient de puiser à des sources de financement autres que les subventions du gouvernement du Québec. Ensuite, nous avons cherché à déterminer parmi ces actions, celles qui sont vraiment significatives et déterminantes. Nous avons établi comme critère de signification la représentativité de la variable par rapport à l'échantillonnage des répondants. En d'autres mots, nous avons systématiquement éliminé les variables qui ne représentent pas significativement le fait à analyser sur la base de nombre des réponses des répondants pour ces variables.

Les réponses aux questions ayant été conçues comme étant «oui», «non» ou «je ne sais pas»; nous avons donc éliminé les variables où il y a un nombre relativement élevé et de réponses manquantes et de réponses «je ne sais pas». Nous avons retenu celles qui ont le nombre plus élevé de «oui» et de «non».

Il aurait été intéressant d'analyser toutes les variables mais cela alourdirait excessivement le travail. C'est pourquoi nous avons délibérément choisi de prendre les trois variables les plus utilisées et les trois variables les moins utilisées. Cette démar-

che avait pour but d'évaluer l'impact relatif d'une variable indépendante (explicative) sur la variable dépendante comme facteur explicatif du degré d'utilisation d'une action donnée d'ajustement. Par exemple, l'âge peut s'avérer être une variable explicative du choix d'une stratégie donnée et ne pas l'être pour une autre.

Actions d'ajustement structurel retenues selon le degré d'utilisation

TABLEAU I

VARIABLES		Q 44C	Q 44H	Q 44K	Q 44M	Q4 4N	Q4 4X
Fréquence relative ajustée de la réponse	OUI	14 .5%	54 .1%	72%	64 .6%	19. 8%	48. 4%
	NON	85 .5%	45 .9%	28%	35 .4%	80. 2%	51. 6%

À partir de la fréquence relative ajustée de chacune de ces variables, nous constatons que les trois variables les plus utilisées, c'est-à-dire celles qui ont un taux élevé pour la réponse oui : sont d'abord «l'instauration des mesures pour augmenter les commandites ou les fonds de recherche (Q.44 K : 72.%, N = 131)», ensuite «l'augmentation du temps et des ressources consacrées à la présentation et à la défense des dossiers et demandes du département (Q.44 M : 64.6%, N = 117)» et enfin, «l'augmentation de la promotion des programmes d'études du département (Q.44H : 54.1%, N = 98)».

Quant aux variables les moins utilisées, c'est-à-dire celles ayant un taux élevé pour la réponse non, ce sont d'abord «la modification à la baisse du seuil de contingentement (Q.44 C : 85.5%, N = 148)», ensuite «l'utilisation des surplus budgétaires accumulés du département (Q.44 N : 80.2%, N = 142)», et enfin «le marketing de certains cours dans d'autres départements (Q44X : N = 94, 51.6%)».

À partir de ces résultats, nous remarquons que les actions les plus utilisées sont celles qui sont conciliables avec l'objectif de la quête des ressources financières. Quant

aux actions les moins utilisées, ces dernières sont davantage reliées aux modalités de la gestion interne du département. Dans une certaine mesure, les actions les moins utilisées reflètent aussi le type de contraintes que le gouvernement a imposé aux universités pendant la période d'austérité budgétaire. Le taux élevé de la réponse «non» à l'utilisation de ces actions suggère que les départements cherchent plutôt à les contourner. Ces derniers semblent réticents à utiliser de telles mesures, justement parce qu'elles sont contraignantes.

Dans le questionnaire, nous avons également identifié huit questions ou variables dont le libellé dénote, sur le plan théorique, des actions correspondant aux changements majeurs qui modifient substantiellement les activités de base de département. Ce sont les actions **d'ajustement stratégique**.

Parmi ces huit variables, nous avons également cherché à identifier les trois variables les plus utilisées et les trois variables les moins utilisées. Mais, à l'observation des fréquences des valeurs manquantes et des réponses «je ne sais pas», nous n'avons pu retenir que trois variables utilisées, soit : Q. 37 A, Q 37 C et Q 38B.

Actions d'ajustement stratégique retenues selon le degré d'utilisation

TABLEAU II

VARIABLES		Q. 37 A	Q.37C	Q.38B
Fréquence relative ajustée de la réponse	OUI	67.2%	47.2 %	40.0%
	NON	32.8%	52.8 %	60.0%

Dans l'ordre d'utilisation, la modification substantielle de certains programmes du département (Q. 37 A : 67.2%, N = 123) a été l'action la plus utilisée. Ensuite, la création des nouveaux programmes d'études du département (Q. 37 C : 47.2%, N=84) et enfin, la modification des programmes au 2e cycle (Q.38B : 40%, N=50). Il serait intéressant de voir s'il n'y a pas de relation significative entre la variable expli-

cative «domaine d'études du département» et une variable dépendante de la catégorie «action d'ajustement stratégique». Par exemple, s'il y a une relation significative entre ces deux variables, cela confirmerait ou infirmerait l'hypothèse selon laquelle les domaines d'études en sciences sociales et humaines seraient, à cause de l'incertitude élevée qui les accompagne, portés à choisir davantage des stratégies d'ajustement stratégique que ceux dans les domaines d'études en sciences pures et en sciences appliquées.

5.2 Construction de variables

5.2.1 Les variables dépendantes (action d'ajustement structurel et action d'ajustement stratégique : Q. 37A, Q. 37C, Q. 38B, Q. 44C, Q. 44H, Q. 44K, Q.44M, Q. 44N, Q.44X)

Y_i = (0,1), variable dichotomique

(i = Type d'action d'ajustement structurel ou stratégique, par répondant directeur ou directrice du département)

0 = Non

1 = Oui

5.2.2 Les variables indépendantes

La langue : (X_1 : Q. 9) : variable dichotomique

1 = Française

2 = Anglaise (catégorie de référence)

- Âge du département : (X_2 : Q. 14) : variable ordinale

1 = Moins de 20 ans

2 = 20 ans et plus (catégorie de référence)

- Domaines d'études : (X_3 : Q. 16) : variable dummy

1 = Éducation Beaux-Arts et sciences appliquées

2 = Génie, Sciences de la santé et sciences appliquées

3 = Mathématiques, Sciences physiques et biologiques (catégo rie de référence).

- Taille : (X_4, Q. 17b) : variable ordinale

1 = Petite (catégorie de référence)

2 = Moyenne

3 = Grande

- Études supérieures : Diplôme de Maîtrise ou de Doctorat décerné par le département (X_5 : Q18BB, X_6 : Q18BC, X_7 : Q18CA, X_8 : Q18CB) : variables dichotomiques

0 = Non (catégorie de référence)

1 = Oui

- Austérité budgétaire : (X_9 : Q. 24) : Variable ordinale

1 = Diminuée

2 = Est demeurée constante

3 = A augmenté (catégorie de référence)

- Prise de décision formelle/informelle : X_{10} : Q. 27) :

0 = Formelle

1 = Informelle (catégorie de référence)

- Processus décisionnels : (X_{11} : Q. 28) : Variable ordinale

(1) = plus centralisé

(2) = n'a pas changé (catégorie de référence)

(3) = plus décentralisé

5.2.3 Les variables de contrôle

- le sexe : (Z_1, Q_1) : variable dichotomique

1 = Femme

0 = Homme (catégorie de référence)

- le niveau de scolarité : (Z_2, Q_3) : variable ordinale

1 = Baccalauréat et autre diplôme (catégorie de référence)

2 = Maîtrise

3 = Doctorat

- l'expérience de direction : (Z_3, Q_{10}) : variable ordinale

1 = 1 à 2 ans (catégorie de référence)

2 = 3 à 4 ans

3 = 5 à 6 ans

4 = 7 ans et plus

5.3 Opérationnalisation des variables

$$Y_1 = \beta_1 0 + \sum_{J=1}^{n} \beta_1 j V_j + \sum_{K=1}^{m} a_1 k Z k$$

$$Y_2 = \beta_2 0 + \sum_{j=1}^{n} \beta_2 j V_j + \sum_{k=1}^{m} a_2 k Z k$$

$$Y_i = \beta_i 0 + \sum_{j=1}^{n} \beta_i j V_j + \sum_{k=1}^{m} a_i k Z k$$

$$Y_p = \sum_{j=1}^{n} \beta_p 0 + \sum_{k=1}^{n} \beta_p j V_j + \sum_{k=1}^{m} a_1 k Z k$$

où

Y_i : Variable dépendante i par répondant (ajustement structurel ou stratégique); i = 1, ...p; p = 9

X_j : Variables indépendantes; j = 1, ... n; n = 8

Z_k : Variables de contrôle; k = 1, ... m; m = 3

6- Présentation et analyse des résultats

6.1 Les actions d'ajustement structurel les moins utilisées

Au tableau III, (cf. annexe p) l'examen du test de Wald et du test de corrélation partielle indique que les variables **modification à la baisse du seuil de contingentement, utilisation des surplus budgétaires** et **marketing de certains cours dans d'autres départements** sont les actions qui ont été retenues par le modèle comme étant en corrélation significative avec certaines catégories des variables du département. La variable dépendante **modification à la baisse du seuil de contingentement** est corrélée positivement avec la catégorie **oui : offre maîtrise de recherche** de la variable indépendante **études supérieures**, (R.0.13) et avec la catégorie formelle de la variable indépendante **prise de décision** (R.0.17).

La variable dépendante **utilise des surplus budgétaires** est en corrélation significative avec la catégorie **processus décisionnels centralisés** (R.0.15) de la variable indépendante **processus décisionnels** de département.

La variable dépendante **marketing de certains cours dans d'autres départements** est en corrélation significative avec la catégorie **éducation, beaux-arts et sciences humaines** de la variable indépendante **domaine d'études**, (R.0.18). Elle est également corrélée significativement avec la catégorie **oui : offre maîtrise de recherche** de la variable indépendante **études supérieures** (R.0.11) et aussi avec la catégorie **formelle** de la variable indépendante **prise de décision** (R.0.13).

Les coefficients B de ces corrélations étant positifs, les ratios de cote correspondant à ces corrélations sont donc significatifs ($v > 2$). Il en découle que par rapport à la catégorie **non : offre maîtrise de recherche**, une augmentation d'une unité dans la catégorie **oui offre maîtrise de recherche** entraîne une augmentation de 2.73 dans le ratio de cote associé à la variable **modifie à la baisse le seuil de contingentement**. Ceci exprime que sous l'influence de la catégorie **maîtrise de recherche**, les chances d'occurrence de la variable **modification à la baisse du seuil de contingentement** sont augmentées par le facteur de 2.73.

Également, par rapport à la catégorie **prise de décision informelle**, lorsqu'il y a une augmentation d'une unité dans la catégorie **prise de décision formelle** de la variable indépendante **prise de décision**, le ratio de cote associé à la variable dépendante **modifie à la baisse le seuil de contingentement** est augmenté de 3.22. Ceci révèle aussi que sous l'effet de la catégorie **prise de décision formelle**, les chances d'occurrence de la variable **modification à la baisse du seuil de contingentement** sont augmentées par le facteur de 3.22. Le test du modèle de X^2 (0.00) et le test de qualité (0.04) sont significatifs, ce qui permet de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de corrélation entre cette variable dépendante et ces variables indépendantes et de retenir l'hypothèse selon laquelle les corrélations qui existent entre ces variables sont significatives. Le test de performance est également significatif puisqu'il est large (0.96), ce qui permet de confirmer que ce modèle de régression performe parfaitement.

Le test de concordance est aussi significatif puisqu'il est large (0.654). Ce faisant, il permet de confirmer que les réponses prédites par le modèle dans la table de classification sont conformes aux réponses observées. (85.4 %)

Quant à la variable dépendante **utilisation des surplus budgétaires**, le coefficient de corrélation B entre cette variable dépendante et la catégorie **processus décisionnels centralisés** de la variable indépendante **processus décisionnels** est positif. Le coefficient de corrélation partielle (0.15) et le ratio de cote (3.54) de la catégorie **processus décisionnels centralisés** sont positifs et significatifs. Ceci implique que par rapport à la catégorie **processus décisionnels inchangés** de la variable indépendante **processus décisionnels,** une augmentation d'une unité dans la catégorie processus décisionnels centralisés de cette variable indépendante entraîne une augmentation de 3.54 dans la variable dépendante **utilise les surplus budgétaires**. Le test du modèle de X^2 (0.03) et de test de qualité (0.03) étant significatifs confirme que cette corrélation est significative. Le test de performance (0.65) ainsi que le test de concordance (0.41) sont significatifs. Ce qui permet de confirmer que le modèle performe de façon satisfaisante et que les réponses prédites dans la table de classification sont conformes à la réalité (80.8 %).

Enfin le coefficient de corrélation B est significatif pour la corrélation entre la variable dépendante **marketing de certains cours dans d'autres départements** et la catégorie **éducation, beaux-arts et sciences sociales** de la variable indépendante **domaine d'études**. Il l'est également pour la corrélation entre cette variable dépendante et la catégorie **oui offre maîtrise de recherche** de la variable indépendante **études supérieures** et la catégorie **formelle** de la variable indépendante **prise de décision**. Les ratios de cote respectifs associés à ces corrélations sont significatifs. (v> 2.50). Ceci traduit, pour la variable indépendante **domaine d'études**, que par rapport à la catégorie **mathématiques, sciences physiques et biologiques**, lorsqu'il y a une augmentation d'une unité dans la catégorie **éducation, beaux-arts et sciences sociales**, le ratio de cote augmente par un facteur de 3.66. Ceci implique que les chances d'occurrence de la variable dépendante **marketing de certains cours dans d'autres départements** augmentent de 3.66 sous l'influence de la catégorie sciences sociales.

Et par rapport à la catégorie **non : offre de maîtrise de recherche**, une augmentation d'une unité dans la catégorie **oui : offre de maîtrise de recherche**, augmente le ratio de cote par un facteur de 2.64. Ceci exprime que la catégorie **oui offre maîtrise de recherche** augmente les chances d'occurrence de la variable **marketing de certains cours dans d'autres départements** par un facteur de 2.64.

Enfin par rapport à la catégorie informelle de la variable indépendante **prise de décision**, une augmentation d'une unité dans la catégorie formelle de cette variable entraîne une augmentation du ratio de cote par un facteur de 2.82. Ceci révèle que la catégorie formelle de la variable indépendante **prise de décision** augmente les chances d'occurrence de la variable dépendante **marketing de certains cours dans d'autres départements** par un facteur de 2.82. Le test du modèle de X^2 (0.00) et le test de qualité (0.03) étant significatifs, cela confirme l'existence des corrélations significatives entre la variable dépendante et les variables indépendantes de cette équation. Le test de performance n'étant pas significatif (0.23) cela signifie que le modèle ne performe pas parfaitement et ce faisant, oblige à rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle la probabilité des réponses observées ne diffère pas de 100 %.

Cependant puisque le test de concordance est significatif (0.37), cela permet néanmoins de confirmer que les réponses prédites dans la table de classification correspondent aux réponses observées (67.3 %).

6.2 Les actions d'ajustement structurel les plus utilisées

Le tableau III (cf. annexe, p.) indique deux variables dépendantes **augmentation de la promotion des programmes** et **mesures pour augmenter les fonds de recherche** sont en corrélation positive avec la catégorie **oui : offre maîtrise de recherche** de la variable indépendante **études supérieures** puisque les coefficients B de ces corrélations sont positifs. Les valeurs associées aux tests de Wald et aux tests de corrélation partielle sont significatives pour ces deux corrélations.

Étant donné que les coefficient B sont positifs, ceci implique pour la variable dépendante **augmentation de la promotion des programmes** que par rapport à la catégorie **non : offre maîtrise de recherche**, l'augmentation d'une unité dans la catégorie oui, entraîne une augmentation du ratio de cote par un facteur de 2.60. Ceci révèle que sous l'influence de la catégorie **oui offre maîtrise de recherche**, les chances d'occurrence de la variable **augmentation de la promotion des programmes** augmentent par un facteur de 2.60. Pour la variable dépendante mesures pour **augmenter les fonds de recherche**, ceci implique que par rapport à la catégorie **non offre maîtrise de recherche**, l'augmentation d'une unité dans la catégorie **oui offre maîtrise de recherche** entraîne une augmentation du ratio de cote par un facteur de 3.98. Ceci révèle que sous l'influence de la catégorie **oui offre de maîtrise de recherche**, les chances d'occurrence de la variable dépendante **mesures pour augmenter les fonds de recherche** augmentent de 3.98.

Le test du X^2 (0.01) et le test de qualité (0.00) étant significatifs confirment l'existence d'une corrélation significative entre la catégorie : **oui offre maîtrise de recherche et l'augmentation de la promotion des programmes**. Le test de performance pour cette corrélation n'est pas significatif (0.00). Ceci révèle que le modèle n'a pas été très performant dans cette équation et implique qu'il faille rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle la probabilité des réponses observées ne diffère pas de 100 %.

Cependant, le test de concordance est significatif puisqu'il est large (0.44). Ceci implique que les réponses observées dans la table de classification correspondent aux réponses (61.5 %) de répondants.

Aussi, le test de X^2 (0.00) et le test de qualité (0.00) relatifs à la corrélation entre cette même catégorie : **oui offre maîtrise de recherche** et la variable dépendante **mesures pour augmenter les fonds de recherche** sont significatifs. Ceci implique que cette corrélation est significative. Le test de performance (0.21) et le test de concordance étant également significatifs (0.44) confirment que les réponses prédites dans la table de classification sont conformes aux réponses observées (74.0 %).

6.3 Les actions d'ajustement stratégique les moins utilisées

Le tableau IV (cf. annexe, p.) présente les résultats des corrélations logistiques entre les actions d'ajustement stratégique et les caractéristiques ou variables du département.

L'examen du test de Wald et du test de corrélation partiel montre qu'une seule variable dépendante, la **modification des programmes de deuxième cycle**, est en corrélation significative avec la catégorie **français** de la variable indépendante **langue de travail**.

Le coefficient de corrélation B est positif, ce qui signifie que par comparaison avec la catégorie **anglais** de la variable indépendante **langue**, à une augmentation d'une unité dans la catégorie français, le ratio de cote augmente d'un facteur de 4.20. Ceci implique que par rapport à la catégorie **anglais**, les chances d'occurrence de la variable dépendante **modifie les programmes de deuxième cycle** augmentent par le facteur 4.20 sous l'influence de la catégorie **français** de la variable indépendante **langue de travail**.

Le test du modèle de X^2 (0.00) et le test de qualité (0.00) étant significatifs confirment que cette corrélation est significative. Le test de performance n'étant pas significatif (0.02) oblige à rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle la probabilité des réponses observées ne diffère pas de 100 % et à conclure que ce modèle n'est pas

performant dans cette équation. Le test de concordance est significatif (0.42), ceci entraîne que les réponses prédites par le modèle dans la table de classification correspondent aux réponses observées (61.6 %).

6.4 Les actions d'ajustement stratégique les plus utilisées

L'examen du tableau IV (cf. annexe, p.) indique deux actions retenues par le modèle comme étant significativement corrélées avec les variables indépendantes du département. Ce sont les actions **modification de certains programmes** et **création de nouveaux programmes**.

Les tests significatifs de Wald et de corrélation partielle montrent que la variable dépendante **modification de certains programmes** est en corrélation significative avec la catégorie **moins de 20 ans** de la variable indépendante **âge du département** et avec la catégorie **oui : offre maîtrise de recherche** de la variable indépendante **études supérieures**.

Pour la variable indépendante **âge du département**, le coefficient de corrélation «B» étant positif indique que par rapport à la catégorie **20 ans et plus** de la variable indépendante **âge de département**, une augmentation d'une unité dans la catégorie **moins de 20 ans** de cette variable indépendante entraîne une augmentation du ratio de cote par un facteur de 2.31. Ceci signifie que, par rapport à la catégorie **20 ans et plus**, l'augmentation d'une unité de la catégorie moins de 20 ans accroît les chances d'occurrence de la variable dépendante **modifie certains programmes** par le facteur de 2.31. Pour la variable indépendante **études supérieures**, par rapport à la catégorie **non offre : maîtrise de recherches**, l'accroissement d'une unité dans la catégorie **oui : maîtrise de recherche** de cette variable indépendante entraîne un accroissement du ratio de cote par un facteur de 2.54. Ceci implique que la catégorie **oui : offre maîtrise de recherche** augmente les chances d'occurrence de la variable dépendante **modifie certains programmes** par le facteur de 2.54.

Le test du modèle de X^2 (0.00) et le test de qualité (0.33) sont significatifs. Ce qui confirme que ces deux corrélations sont significatives. Le test de performance n'étant pas significatif (0.02), entraîne le rejet de l'hypothèse nulle selon laquelle la

probabilité des réponses observées ne diffère pas de 100 %. Cependant, puisque le test de concordance est significatif (0.47), il y a confirmation que les réponses prédites par le modèle dans la table de classification sont conformes aux réponses observées (67.2 %).

Quant à la variable dépendante **création des nouveaux programmes**, le test de Wald et le test de corrélation partielle indiquent qu'elle est en corrélation significative avec trois catégories de variables départementales. Il s'agit notamment de la catégorie **moins de 20 ans** de la variable indépendante **âge du département**, la catégorie **moyenne** et **grande** de la variable **taille du département** et des catégories **oui : offre maîtrise professionnelle** et **oui : offre doctorat PhD** de la variable **études supérieures**. Étant donné que les coefficients «B» de ces corrélations sont positifs, ceci implique pour la variable indépendante **âge du département**, que par rapport à la catégorie **20 ans et plus**, l'accroissement d'une unité dans la catégorie **moins de 20 ans** accroît les chances d'occurrence de la variable dépendante **création des nouveaux programmes** par un facteur de 3.06.

Pour la variable indépendante **taille du département**, lorsqu'on compare la catégorie **taille moyenne** à la catégorie **taille petite**, l'accroissement d'une unité dans la catégorie **taille moyenne** entraîne un accroissement du ratio de cote par un facteur de 7.58. Ceci implique que la catégorie **taille moyenne** de la variable indépendante **taille de département** accroît les chances d'occurrence de la variable dépendante **création des nouveaux programmes** par le facteur de 7.58. De même, lorsqu'on compare la catégorie **taille grande** à la catégorie **taille petite**, un accroissement d'une unité dans la catégorie **taille grande** donne lieu à un accroissement de ratio de cote par un facteur de 7.83. Ceci implique que de la catégorie taille grande de la variable indépendante **taille** accroît les chances d'occurrence de la variable dépendante **création des nouveaux programmes** par le facteur de 7.83.

Aussi pour la variable indépendante **études supérieures** lorsque l'on compare la catégorie **oui : offre maîtrise professionnelle** à la catégorie **non : offre maîtrise professionnelle** de cette variable, une augmentation d'une unité dans la catégorie **oui** de cette variable entraîne une augmentation du ratio de cote par le facteur de 2.98.

Ceci signifie que par rapport à la catégorie **non**, l'influence de la catégorie **oui** accroît les chances d'occurrence de la variable dépendante **création des nouveaux programmes** par 2.98.

Finalement par rapport à la catégorie **non : offre doctorat PhD**, une augmentation d'une unité dans la catégorie **oui** entraîne un accroissement du ratio de cote par un facteur de 2.21. Ceci indique que par rapport à la catégorie **non**, la catégorie **oui** de cette variable indépendante accroît les chances d'occurrence de la variable **création des nouveaux programmes** par 2.21. Le test de modèle de X^2 (0.00) et le test de qualité (0.03) sont significatifs. Ceci confirme ainsi que ces corrélations sont significatives. Le test de performance (0.89) et le test de concordance (0.19) sont également significatifs. Il est donc certain que ce modèle est performant et que les réponses observées dans la table de classification sont conformes à la réalité (72.6 %).

Cette présentation et cette analyse des corrélations logistiques dégagent des variables départementales qui sont mises en évidence par le fait qu'elles sont liées aux actions d'ajustement structurel et d'ajustement stratégique les moins et les plus utilisées. À titre de rappel, mentionnons que le concept d'utilisation suivant lequel les actions d'ajustement sont catégorisées en **moins utilisées** et **en plus utilisées** a pour but uniquement de réduire le nombre élevé des variables à un nombre dont la formulation économique n'exprime que l'ajustement structurel ou stratégique. Ceci est effectué afin d'obtenir un nombre optimum de variables qu'il soit possible de traiter et d'analyser suivant ce concept tel que nous l'envisageons dans cette étude. Ce faisant, nous ne présumons pas de l'existence d'une incidence inférentielle liée à l'efficacité perçue des actions d'ajustement comme étant le rationnel de leur choix. En effet une action peut être plus utilisée et s'avérer à posteriori moins efficace.

Dans cette perspective, les corrélations significatives découlant des variables départementales qui sont corrélées avec les actions les moins utilisées sont autant importantes que celles corrélées avec les actions les plus utilisées. Nous postulons que ces variables départementales sont les facteurs déterminants des actions d'ajustement départemental, lesquelles dans le cadre de cette étude, tiennent lieu de stratégies compensatoires.

Pour déterminer ces variables départementales, nous allons identifier d'une part celles mises en évidence le plus souvent liées aux actions d'ajustement dans les corrélations significatives et d'autre part celles qui ressortent les moins regroupées dans ces mêmes corrélations. En fait il s'agit d'appliquer le principe de récurrence et le principe de regroupement des variables indépendantes. La récurrence élevée d'une variable indépendante dans les corrélations reflète de toute évidence la préséance de cette dernière par rapport aux autres variables indépendantes comme facteur déterminant. Par contre, le regroupement des variables indépendantes dans les corrélations ne donne pas d'indication précise de la magnitude et de la part de la force de chaque variable indépendante dans l'influence globale qu'elles exercent ensemble sur la variable dépendante. Donc suivant ce principe de regroupement, le fait qu'une variable indépendante ressort seule ou regroupée avec moins de variables indépendantes dans une corrélation significative nous apparaît comme indicateur de la force qu'elle exerce sur la variable dépendante dans cette corrélation.

6.5 Récurrence et regroupements des variables départementales corrélées avec les actions d'ajustement organisationnel

Suivant le principe de récurrence et le principe de regroupement, on remarque effectivement dans le tableau V (Annexe, p.) que la variable départementale **études supérieures de maîtrise de recherche** est récurrente : elle apparaît six fois dans les corrélations avec les actions d'ajustement (6X).

Cette forte récurrence traduit l'influence déterminante forte de cette variable départementale dans le choix des stratégies compensatoires. Aussi on remarque que la catégorie **français** de la variable indépendante **la langue** et la catégorie **processus décisionnels centralisés vers le directeur de département** de la variable **processus décisionnels** ne sont, singulièrement, ni récurrentes ni regroupées avec d'autres variables départementales (1Y). Étant non regroupées, bien que non récurrentes elles sont cependant des variables départementales fortes puisque chacune d'elle est la seule qui détermine l'action d'ajustement à laquelle elle est corrélée.

On remarque également qu'il y a trois catégories de variables départementales : la catégorie **éducation, beaux-arts et sciences sociales**, la catégorie **prise de décision formelle** et la catégorie **âge moins de 20 ans** qui sont en même temps récurrentes et regroupées dans les corrélations avec les actions d'ajustement (1b et 2b). À ce titre, nous considérons qu'elles constituent des variables départementales à influence moyenne dans les corrélations avec les actions d'ajustement.

Enfin, il y a trois catégories des variables départementales qui sont non récurrentes et très regroupées avec d'autres variables départementales dans les corrélations avec les actions d'ajustement (1a). À ce titre, nous considérons qu'elles exercent une influence faible dans les corrélations avec les actions d'ajustement. Ce sont les variables catégories **maîtrise professionnelle** et **doctorat PhD** de la variable **études supérieures** ainsi que la catégorie **grande** de la variable **taille** de départements.

Pour clore ce chapitre sur la présentation et l'analyse des corrélations logistiques, mentionnons que les variables départementales dont l'influence se dégage comme plus déterminante des stratégies compensatoires sont les variables **études supérieures de maîtrise de recherche, langue française** et **processus décisionnels centralisés vers le directeur de département**. Toutes les autres variables considérées individuellement, apparaissent comme exerçant une influence moyenne ou faible dans la mesure où chacune d'elle ressort moins récurrente ou regroupée avec la variable indépendante **études supérieures de maîtrise de recherche** dans les corrélations avec les variables dépendantes.

7- Interprétation des résultats

Nous venons de constater que les analyses des résultats des corrélations entre les variables départementales et les actions d'ajustement structurel et stratégique mettent en évidence trois variables départementales. Nous avons remarqué que suivant le principe de récurrence ou suivant celui du non-regroupement avec d'autres variables indépendantes, elles sont les plus liées aux actions d'ajustement. Selon ces deux principes, nous avons conclu qu'elles sont les facteurs déterminants principaux des ac-

tions d'ajustement que sont les stratégies compensatoires. Ces facteurs sont les variables départementales **études supérieures de maîtrise de recherche, langue au travail du département, processus décisionnels centralisés vers le directeur de département**.

7.1 Études supérieures de maîtrise de recherche

Cette variable départementale s'est avérée la plus récurrente et la plus déterminante pour le choix de l'action d'ajustement structurel **augmentation des fonds de recherche**. Elle ressort de façon regroupée avec une autre variable comme déterminante de trois actions d'ajustement. Celles d'ajustement structurel : **modification à la baisse du seuil de contingentement** et **augmentation de la promotion des programmes**. Celle d'ajustement stratégique : **modification de certains programmes**. Elle ressort regroupée aussi avec deux autres variables départementales comme déterminant l'action d'ajustement structurel **marketing de certains cours dans d'autres départements**. Enfin, elle ressort regroupée avec quatre autres variables départementales comme déterminant de l'action d'ajustement stratégique **création des nouveaux programmes**.

L'influence déterminante de la variable **études supérieures de maîtrise de recherche** dans le choix des actions **promotion des programmes** et **augmentation des fonds de recherche** s'explique d'une part par l'importance de la recherche comme composante essentielle de la mission universitaire. De ce fait, dans un environnement d'austérité budgétaire, il va sans dire que les départements qui offrent les études supérieures orientées vers la recherche vont privilégier la préservation et le développement de la recherche puisque celle-ci légitimise leur mission organisationnelle.

Ainsi, les actions d'ajustement structurel de **promotion des programmes** et **modification à la baisse du seuil de contingentement** constituent des stratégies compensatoires dans la mesure où elles permettront d'augmenter les nouvelles clientèles étudiantes du département qui, en retour, peut obtenir une allocation budgétaire plus accrue grâce à l'augmentation des revenus que l'administration centrale de l'université génère à même l'inscription de ces nouvelles clientèles. Quant aux actions **aug-**

mentation de fonds de recherche et **modification de certains programmes**, elles constituent la réponse à la nécessité d'accéder au financement de remplacement provenant des secteurs corporatif et privé. Pour ce faire, la première se préoccupe de développer une recherche qui répond au besoin du secteur privé, plus précisément la recherche appliquée. La seconde s'applique à adapter le programme offert par le département à l'évolution des connaissances et aux besoins du marché de travail et de ce fait, à faciliter le recrutement des nouveaux étudiants (Crespo, M. et al 1989, p. 93).

Par ailleurs le fait que cette variable départementale **études supérieures** soit déterminante surtout au niveau du programme de maîtrise qu'au niveau du doctorat semble confirmer une croyance populaire, selon laquelle en l'absence de tout fondement empirique, la demande en main-d'oeuvre dans le secteur du marché du travail est plus grande pour un personnel détenteur de diplôme de maîtrise que pour celui détenteur de diplôme de doctorat PhD. La logique qui sous-tend cette croyance populaire s'appuie sur les coûts salariaux relativement plus élevés pour les détenteurs de diplôme de doctorat PhD que pour les détenteurs de diplôme de maîtrise.

7.2 Processus décisionnels centralisés vers le directeur de département

Cette variable départementale s'est avérée la seule déterminante de l'action d'ajustement structurel **utilisation des surplus budgétaires**.

La centralisation est une caractéristique principale de la structure organisationnelle mécanique. Le fait que la variable **processus décisionnels centralisés** se soit avérée une des variables départementales les plus déterminantes pour le choix des stratégies compensatoires confirme notre hypothèse au sujet de la structure organisationnelle du département. Il s'agit de l'hypothèse selon laquelle, dans le contexte de l'incertitude environnementale résultant de l'austérité budgétaire, les départements qui alignent une structure mécanique vont s'appliquer plus à la rendre organique en choisissant des actions d'ajustement à ce contexte. En effet, il convient de signaler ici que dans le questionnaire ayant servi aux fins de cette étude, nous avons noté que les processus décisionnels étaient non seulement centralisés vers le directeur de département mais également participatifs. Cette introduction de la participation dans la struc-

ture formelle de départements semble avoir exprimé la volonté d'affecter un caractère organique à la structure départementale afin de la rendre propice à recevoir des idées nouvelles à la résolution du problème d'austérité budgétaire. À cette fin, ces départements ont dû choisir la stratégie compensatoire d'utilisation des surplus budgétaires. Ce qui paraît paradoxal dans la mesure où cette stratégie est susceptible d'amplifier une incertitude déjà latente au sein des acteurs décisionnels du département (professeurs et autres représentants attitrés de l'administration du département)[8]. Cependant, il reste néanmoins vrai que cette stratégie permet l'implantation de moyens facilitant l'ajustement du département à l'austérité budgétaire.

Ce qui précède suggère que l'utilisation des surplus budgétaires dans le contexte de l'austérité budgétaire sera laissée à la discrétion de la décision du directeur de département. Ce dernier, étant le responsable au sommet du département jouit efficacement d'un pouvoir discrétionnaire qui lui permet d'utiliser les surplus budgétaires pour l'implantation d'actions d'ajustement qui facilitent l'obtention de revenus additionnels qui assureront un fonctionnement efficace de son département. Par ailleurs la notion du coût comme élément discriminant dans la décision managériale (Hrebiniak, 1984) suggère que le directeur de département choisira cette stratégie seulement dans la mesure où les coûts de son implantation au sein de la structure départementale ne menacent pas la survie du département.

Somme toute, il apparaît que dans le cadre des stratégies compensatoires, le leadership du directeur du département est important pour la planification et la mise en oeuvre de la démarche de recherche des fonds de remplacement.

7.3 Langue du département : français

Cette variable départementale a joué également comme le seul facteur déterminant de l'action d'ajustement stratégique **modification des programmes de deuxième cycle**. L'influence déterminante de cette action d'ajustement stratégique s'explique par l'incertitude environnementale qui semble plus marquée dans des départements

---

8 Parce que ces surplus budgétaires constituent une réserve budgétaire que le département utilise pour répondre aux situations d'urgence.

francophones que dans les départements anglophones. Cette incertitude traditionnelle dans les universités francophones est causée d'une part par le fait qu'elles dépendent exclusivement du financement gouvernemental (Leclerc, M. 1988). Il est fort bien connu que les universités anglophones traditionnellement ne dépendent pas uniquement du financement gouvernemental. Elles ont toujours bénéficié d'un financement parallèle provenant de sources privées et corporatives. À cet égard, la langue apparaît comme une variable somatique qui dans le cas du Québec, est indicatrice d'une tradition dans laquelle s'inscrit l'incertitude prononcée des universités francophones face au financement des sources privées et corporatives.[9] Cette incertitude environnementale

---

9 Pour comprendre la source de cette incertitude, faudrait-il peut-être remonter dans l'histoire de la tradition organisationnelle d'entraide de chacune des deux communautés principales de la société québécoise. Jean-Guy Bissonnette et Michel Giroux (1989, pp. 1202-1204) dans «L'avenir de notre société est en cause» donnent un aperçu exhaustif de l'histoire de la tradition d'entraide dans ces deux communautés, et qui à notre sens, permet de comprendre l'incertitude plus grande des universités francophones du Québec face au financement privé comparativement à leurs homologues anglophones. «Une des caractéristiques marquantes de la communauté francophone, c'est que pendant plus de 300 ans, la grande famille appuyée par les communautés religieuses, s'occupait de ses membres. (...) L'évolution des trente dernières années a opéré un bouleversement radical des habitudes sociales. Ce fut la sécularisation des institutions éducatives, sociales et de santé. C'est-à-dire le retrait rapide à partir de la fin des années '50, du clergé et des communautés religieuses, des hôpitaux, des collèges, des orphelinats, des foyers de vieillards, etc.

(...) Une des conséquences majeures de cette évolution, c'est que la «charité» qui s'était toujours exercée à travers les institutions à caractère religieux, et habituellement sur le terrain précis de la communauté paroissiale, s'est, elle aussi, sécularisée. Sont apparus divers organismes issus de la communauté et moins reliés à l'Église catholique. Le mouvement bénévole et communautaire était né et prenait le relais, sous un mode laïque, de la tradition de partage et d'entraide qui s'exprimait jadis à travers les corvées, la guignolée, l'accueil du passant, l'entraide des voisins, etc.

(...)La communauté anglophone n'a pas complètement échappé aux mêmes évolutions. Mais les conséquences furent moins dramatiques. Car cette communauté a toujours moins compté sur la famille étendue ou sur les églises pour faire face aux problèmes sociaux. Et pour cause dans ce dernier cas, car elle a toujours été composée de plusieurs dénominations religieuses. La communauté protestante a mis sur pied, d'une part, des grandes institutions comme des universités, des hôpitaux, des foyers pour personnes âgées, des commissions scolaires. D'autre part, elle s'est dotée d'un réseau important d'organismes bénévoles et communautaires.

Une longue tradition d'engagement bénévole et communautaire a permis à cette communauté de s'adapter à l'évolution de la société québécoise et de conserver les organisations volontaires qui lui ont permis de faire face aux problèmes sociaux les plus importants.

(...) La communauté anglophone protestante a développé avec les années un ensemble d'institutions capables de répondre à l'ensemble des besoins en éducation, en santé, en services sociaux, etc. Elle a de plus développé ses propres organismes communautaires qu'elle soutient de ses deniers.»

marquée dans les départements francophones s'explique également par la limitation du bassin de la clientèle des étudiants francophones dans le continent nord-américain. En effet, du strict point de vue de l'environnement géopolitique du Québec, le marché de la clientèle étudiante pour les universités francophones, dans le continent nord américain, est limité aux seuls étudiants francophones. Ces derniers pourraient être séduits par l'opportunité de devenir bilingues en faisant leurs études de deuxième cycle en anglais, afin d'avoir accès à un marché de travail plus vaste en dehors du Québec dans le continent nord-américain.

Ce faisant, la modification des programmes de deuxième cycle apparaît pour les départements francophones comme une stratégie compensatoire dans la mesure où elle peut faciliter l'accessibilité au financement disponible dans les secteurs privé et corporatif. En effet, la modification des programmes de deuxième cycle constitue pour le secteur privé une réponse à son besoin pressant d'une main-d'oeuvre spécialisée. Par ailleurs cette stratégie peut constituer un avantage relatif pour les universités francophones : en effet elle peut attirer les étudiants francophones désireux de poursuivre des études de deuxième cycle dans des programmes qui débouchent sur le marché de travail.

7.4 Autres variables départementales

Les autres variables départementales considérées comme susceptibles d'exercer une influence déterminante sur le choix des stratégies compensatoires sont : la prise de décision, le domaine d'études, la taille et l'âge du département. Nous avons remarqué au cours de l'analyse comparative des corrélations entre ces variables et les actions des stratégies compensatoires et que ces variables départementales ressortaient de façon éparpillée dans les corrélations avec les stratégies compensatoires. Cela dit, il est évident qu'elles ne constituent pas des déterminants spécifiques du choix des stratégies compensatoires.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude ont permis d'établir que le facteur déterminant dans le choix des stratégies compensatoires a été surtout le **programme d'études supérieures conduisant à la maîtrise de recherche**, et cela pour presque l'ensemble des stratégies compensatoires identifiées comme actions d'ajustement structurel.

Les deux autres facteurs qui se sont révélés déterminants chacun pour une stratégie compensatoire spécifique ont été la **langue française comme langue de travail du département** et les **processus décisionnels centralisés vers le directeur ou la directrice de département** pour le choix des stratégies compensatoires identifiés comme actions d'ajustement stratégique.

Les autres facteurs de l'environnement départemental que nous avions définis comme susceptibles d'influer sur le choix des stratégies compensatoires étaient les variables sociodémographiques telles que le sexe, l'âge, et l'expérience de direction du directeur ou de la directrice du département. Ces variables se sont révélées peu significatives. Du point de vue théorique ce résultat semble confirmer pour le cas des universités québécoises la théorie de la préséance du déterminisme environnemental prôné par le courant de la sélection naturelle et de l'écologie de la population des organisations sur celui du choix managérial pour l'adaptation de l'organisation aux exigences de son environnement. Ce déterminisme est celui qu'exercent les variables de l'environnement départemental sur le choix des actions d'ajustement à l'austérité budgétaire. Les résultats de cette étude donnent également une indication que le choix des actions d'ajustement stratégique est versus les actions d'ajustement structurel lié à l'incertitude environnementale aiguë qui caractérise un département suivant son appartenance linguistique. En effet, nous avons constaté que l'action d'ajustement stratégique **modification des programmes de deuxième cycle** est déterminée uniquement par la langue française considérée comme une variable d'incertitude environnementale aiguë en raison de l'affiliation linguistique traditionnelle du financement corporatif et privé aux universités anglophones.

Quant aux actions d'ajustement structurel **modification à la baisse du seuil de contingentement, utilisation des surplus budgétaires, marketing de certains cours dans d'autres départements, augmentation de la promotion des programmes, mesures pour augmenter les fonds de recherche**, les résultats de cette étude montrent qu'elles sont déterminées surtout par la variable départementale **maîtrise de recherche**. Or la maîtrise de recherche est un programme d'études qui sont congruentes avec les besoins du marché dans la mesure bien sûr où il s'agit de la recherche appliquée. Ce programme d'études est moins à la merci de l'incertitude environnementale. À cet égard, il serait intéressant de mener une étude ultérieure qui s'appliquerait à vérifier l'hypothèse que le choix des actions d'ajustement stratégique serait versus celui des actions d'ajustement structurel lié à une incertitude environnementale aiguë.

Les résultats montrent aussi que dans une certaine mesure, le directeur de département a un rôle pivot à jouer quand il s'agit de la planification et de l'implantation des stratégies pour résoudre les questions reliées à la problématique du marché dans le contexte de l'austérité budgétaire. Ceci corrobore ce rôle du chef de département que Fairweather (1988) avait déjà mis en évidence notamment en ce qui concerne le recrutement des étudiants.

S'agissant du débat actuel sur la centralisation versus décentralisation des départements comme conséquence de l'austérité budgétaire, les résultats de cette étude démontrent que pour le choix des stratégies compensatoires, l'effet déterminant des processus décisionnels centralisés vers le directeur de département dans la recherche des solutions au problème d'austérité budgétaire semble davantage pencher en faveur de la centralisation. Ce constat mérite d'être étudié ultérieurement afin d'être confirmé.

Quant à la langue comme caractéristique des départements, notre recherche révèle qu'elle constitue un facteur important d'incertitude environnementale qui est source d'incertitude aiguë dans les départements francophones. Cette incertitude est causée par la dépendance du financement gouvernemental plus marquée pour les universités francophones contrairement à leurs homologues anglophones, lesquelles jouissent traditionnellement du financement privé et corporatif. Ceci suggère qu'en raison

de cet avantage d'accessibilité traditionnelle au financement privé dont jouissent les universités anglophones, l'ampleur des stratégies managériales genre actions de coupures de services auxiliaires vont être probablement plus sévères que dans ces universités comparativement aux universités francophones. En fait, dans un contexte économique d'austérité budgétaire, il est fort probable que les universités anglophones vont subir aussi un gel, voire même, une réduction dans leur financement traditionnel du secteur privé. Ainsi, l'austérité budgétaire imposée dans les subventions gouvernementales conjuguée à celle découlant de la limitation dans les subventions du secteur privé, justement à cause de ce contexte, pourrait obliger ces universités à procéder à des coupures budgétaires très sévères. Mais ici encore, cette présomption mérite d'être vérifiée par une étude spécifique. Il aurait été intéressant de vérifier cette question; elle demeure entièrement sans réponse, les limites de la présente recherche ne nous ont pas permis de la développer.

Compte tenu des résultats obtenus et de cette question suscitée par la présente étude, une suggestion s'avère appropriée. Celle-ci a trait à la recherche de financement compensatoire pour les départements francophones, particulièrement ceux qui offrent des programmes d'études sous-graduées et dans ceux à prédominance de sciences humaines. Ceux-ci devraient mettre à contribution les critères particularistes dans la recherche des solutions au problème du financement compensatoire. À cet égard, le recrutement des étudiants des pays francophones apparaît comme un critère particulariste pour les départements des sciences humaines et dans les départements d'études sous-graduées. En effet un accroissement de la clientèle d'étudiants étrangers dans ces départements peut générer d'importants revenus additionnels pour compenser le manque à gagner découlant de leur faible accessibilité au financement de l'entreprise privée.

Cette stratégie de recrutement des étudiants étrangers apparaît d'autant plus efficace comme stratégie compensatoire pour les départements précités que les frais de scolarité sont statutairement plus élevés pour les étudiants étrangers que pour les nationaux et les résidents du Québec.

Ceci étant dit, nous estimons que l'efficacité du recrutement international comme stratégie compensatoire est une question importante qui mérite de faire l'objet d'une recherche future.

Pour clore cette étude, mentionnons qu'une conséquence positive de l'austérité budgétaire imposée aux universités québécoises aura été l'émergence dans les départements d'une culture organisationnelle cooptant les techniques de gestion propre aux organisations du secteur privé pour trouver des solutions de rechange face à cette contrainte.

Sommaire

Face à la situation d'austérité budgétaire imposée aux universités par le gouvernement du Québec par suite de la crise économique de 1982, celles-ci ont dû adopter des stratégies visant à acquérir des ressources financières pour suppléer au manque à gagner découlant de ces compressions : stratégies compensatoires. S'inspirant d'une culture organisationnelle issue de la théorie contingentielle de prise de décision, cette étude détermine les facteurs qui ont influé sur le choix des stratégies compensatoires adoptées devant la première moitié de la décennie '80.

L'unité d'analyse est le département universitaire et le directeur, son répondant. Les données utilisées aux fins de cette étude sont extraites du volet quantitatif réalisé au moyen d'un sondage conduit à l'automne 1985 auprès de l'ensemble de directeurs et directrices de département de toutes les universités du Québec (N=191). Les instruments d'analyse sont constitués par les techniques de régression logistique : modèle Logit. Cette technique a été choisie en fonction des caractéristiques de variables qualitatives et binaires. L'étude mesure les interactions réciproques entre les variables de l'environnement de départements et les actions d'ajustement qui ont été adoptées par ces derniers pour faire face à l'austérité budgétaire dans l'enseignement supérieur.

Les résultats de cette étude ont permis d'établir que les facteurs déterminants dans le choix des stratégies compensatoires sont le programme d'études conduisant à la maîtrise de recherche. Il a joué dans presque tout l'ensemble des stratégies identi-

fiées comme actions d'ajustement structurel. Les autres facteurs qui se sont révélés déterminants chacun pour une stratégie compensatoire spécifique ont été la langue française utilisée comme langue de travail dans le département et les processus décisionnels centralisés vers le directeur ou la directrice du département. Ces deux facteurs précités ont été identifiés comme actions d'ajustement stratégique.

L'étude conclut au constat de l'émergence dans les départements des universités québécoises d'une culture organisationnelle propre au secteur privé comme solution de rechange aux contraintes de l'austérité budgétaire.

TABLEAU III

RÉSULTATS DES CORRÉLATIONS LOGISTIQUES -MÉTHODE PAS A PAS (STEPWISE)

STRATÉGIES _ CARACTÉRISTIQUES _													
_COMPENSATOIRES _ DES DÉPARTEMENTS _													
_ACTIONS _ VARIABLES _	B	S.E.	Test de	DL	Signifi-	Corr.	Ratio	Test					
_D'AJUSTEMENT _ INDÉPENDANTES _	_	Wald	_	cation	Partiel	de Cote							
performance	2	Test de	Test de										
_STRUCTUREL _	_	_	_	_	_	R	_	_	(-2LL0)	X	_qualité _		
concordance_ Oui _ Non _ % Global _													
_ MOINS UTILISEES_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
_Q44C _ Q18BB Offre Maîtrise _	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
_ _ de recherche _	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_

_Modification à _ Cat.Ref.:(0) Non _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_la baisse du _ (1) Oui _ 1.006 _ 0.482 _ 4.362 a _ 1 _ 0.0367 a _ 0.133 a _ 2.736 a _

_ _ _ _ _ _ _ _

_seuil de _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_contingentement _ Q27 Prise de décision _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Cat.Ref.:(1) Informel._ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ (0) Formelle _ 1.172 _ 0.466 _ 6.306 a _ 1 _ 0.0120 a _ 0.179 a _ 3.229 a _

0.9618 a _0.004 a_0.0409 a_ 0.6541 a _ 0 _ 131 _ 85.4 _

_Q44N _ Q28 Processus décision_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_Utilisation des _ Cat.Ref.:(2) Inchangés_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_surplus _ (1) Centralisés _ 1.267 _ 0.539 _ 5.500 a _ 1 _ 0.0190 a _ 0.151 a _ 3.545 a _

_ _ _ _ _ _ _ _

_budgétaires _ (3) Décentralisés _ 0.860 _ 0.474 _ 3.289 a _ 1 _ 0.0697 b _ 0.091 p _

2.363 p _ 0.6516 a _0.037 a_0.0378 a_ 0.4177 a _ 0 _ 127 _ 80.8 _

_Q44X _ Q16 Domaine d'études _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_Marketing de _ Cat.Ref.:(3) Sc. Phys _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_certains cours _ (1) Sc. Sociales _ 1.297 _ 0.410 _ 10.009 a _ 1 _ 0.0016 a _ 0.188 a _

3.661 a _ _ _ _ _ _ _ _

_dans d'autres _ (2) Génie, Sc. Santé _ 0.919 _ 0.497 _ 3.425 a _ 1 _ 0.0642 b _ 0.079 p _

2.509 p _ _ _ _ _ _ _ _

_départements _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Q17BB Taille du dépt. _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Cat.Ref.: (1) Petite _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ (2) Moyenne _ 0.202 _ 0.439 _ 0.211 b _ 1 _ 0.6455 b _ 0.000 p _ 1.223 p _ _

_ _ (3) Grande _ 0.806 _ 0.453 _ 3.159 a _ 1 _ 0.0755 b _-0.071 b _ 0.446 b _ _

_ _ Q18BC Offre Maîtrise _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ de rech_rche _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Cat.Ref.:(0) Non _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ (1) Oui _ 0.971 _ 0.445 _ 4.760 a _ 1 _ 0.0291 a _ 0.110 a _ 2.642 a _ _ _

_ _ Q27 Prise de décision _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Cat.Ref.:(1) Informel._ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

29 (suite)

_ _ (0) Formelle _ 1.038 _ 0.426 _ 5.940 a _ 1 _ 0.0148 a _ 0.132 a _ 2.824 a _ 0.0232 b _0.000 a_0.0374 a_ 0.3740 a _ 49 _ 60 _ 67.3 _

_ PLUS UTILISÉES _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_Q44H _ Q18BC Offre Maîtrise _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ de recherche _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_Augmentation de _ Cat.Ref.:(0) Non _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_la promotion _ (1) Oui _ 0.956 _ 0.385 _ 6.137 a _ 1 _ 0.0132 a _ 0.136 a _ 2.601 a _ _ _ _ _ _ _ _ _

_des programmes _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0.0022 b _0.011 a_0.0118 a_ 0.4408 a _ 76 _ 23 _ 61.5 _

_Q44K _ Q18BC Offre Maîtrise _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ de recherche _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_Mesures afin _ Cat.Ref.:(0) Non _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_d'augmenter les _ (1) Oui _ 1.380 _ 0.399 _ 11.972 a _ 1 _ 0.0050 a _ 0.231 a _ 3.987 a _ _ _ _ _ _ _ _ _

_fonds de rech. _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 0.2195 a _0.000 a_0.0006 a_ 0.4410 a _ 120 _ 0 _ 74.0 _

Seuil de signification : a = Significatif p = à peine Significatif b = Non Significatif

Modèle de X^2 : P < 0.05 = a

Test de Wald : W = 2 => P = 0.05, W > 2 => P < 0.05 = a

Test de qualité : P < 0.05 = a

Corrélation partielle (R) : R > 0 = a

Test de performance (-2LL0) : P > 0.05 = a

Ratio de Cote (Odd Ratio) : _ < 1 = b 1.0 < _ < 2.5 = P _ > 2.5 = a

Test de concordance : P > 0.05 = a

TABLEAU IV

RÉSULTATS DES CORRÉLATIONS LOGISTIQUES -MÉTHODE PAS A PAS (STEPWISE)

STRATÉGIES _ CARACTÉRISTIQUES _

_COMPENSATOIRES _ DES DÉPARTEMENTS _

_ _ _

_ACTIONS _ VARIABLES _ B _ S.E. _ Test de _DL _ Signifi- _ Corr. _ Ratio _Test

de _ _ _ _TABLE DE CLASSIFICATION _

_D'AJUSTEMENT _ INDÉPENDANTES _ _ _ Wald _ _ cation _ Partiel _ de Cote

performance 2 _Test de _ Test de

STRATÉGIQUE _ _ _ _ _ _ _ R _ _ _(-2LL0) _ X _qualité _ concor-

dance_ Oui _ Non _ % Global _

_ LES MOINS _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ UTILISÉES _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_Q38B _Q9 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Modification des Langue de travail _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_programmes du _ Cat.Ref.: (2) Anglais _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_deuxième cycle _ (1) Français _ 1.436 _ 0.460 _ 9.730 a _ 1 _ 0.0018 a _ 0.225 a _ 4.207 a _ 0.0259 b _0.0009a_0.0009 a_ 0.4290 a _ 38 _ 31 _ 61.6 _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ LES PLUS _

_ UTILISÉES _

_Q37A _Q14

_Modification de _ Age du département

_certains _ Cat.Ref.: (2) X > 20 _

_programmes _ (1) X < 20 _ 0.838 _ 0.370 _ 5.118 a _ 1 _ 0.0237 a _ 0.123 a _ 2.313 p

_ _Q18BC

_ _ Études supérieurs

_ _ Maîtrise de recherche _

_ _ Cat.Ref.: (0) Non

_ _ (1) Oui _ 0.933 _ 0.463 _ 4.049 a _ 1 _ 0.0442 a _ 0.100 a _ 2.542 a _ 0.0291 b

_0.0056a_0.0334 a_ 0.4701 a _ 109 _ 0 _ 67.2 _

_Q37C _Q14

_Création de _ Age du département _

_nouveaux _ Cat.Ref.:(2) Age > 20 _

_programmes _ (1) Age < 20 _ 1.119 _ 0.393 _ 8.085 a _ 1 _ 0.0045 a _ 0.167 a _ 3.061

a _

_ _Q17BB

_ _ Taille du département _

_ _ Cat.Ref.: (1) Petite _

30 (suite)

_ _ (2) Moyenne _ 2.026 _ 0.544 _13.848 a _ 1 _ 0.0002 a _ 0.234 a _ 7.589 a _ _

_ _ (3) Grande _ 2.058 _ 0.553 _13.820 a _ 1 _ 0.0002 a _ 0.233 a _ 7.833 a _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Q18BB Offre Maîtrise _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ professionnelle _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Cat.Ref.: (0) Non _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ (1) Oui _ 1.093 _ 0.396 _ 7.616 a _ 1 _ 0.0058 a _ 0.160 a _ 2.983 a _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Q18CB Offre Doctorat _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ PhD _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ Cat.Ref.: (0) Non _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ (1) Oui _ 0.799 _ 0.386 _ 4.233 a _ 1 _ 0.0396 a _ 0.101 a _ 2.213 a _ 0.0890 a

_0.0000a_0.0369 a_ 0.1946 a _ 59 _ 55 _ 72.6 _

Seuil de signification : a = Significatif p = a peine Significatif b = Non Significatif

Modèle de X^2 : P < 0.05 = a

Test de Wald : W = 2 => P = 0.05, W > 2 => P < 0.05 = a

Test de qualité : P < 0.05 = a

Corrélation partielle (R) : R > 0 = a

Test de performance (-2LL0) : P > 0.05 = a

Ratio de Cote (Odd Ratio) : _ < 1 = b, 1.0 < _ < 2.5 = p, _ > 2.5 = a

Test de concordance : F > 0.05 = a

TABLEAU V

Récurrence et Regroupements des corrélations significatives entre les variables départementales et les actions de stratégies compensatoires.

_ACTIONS D'AJUSTEMENT STRUCTUREL										_ACTIONS D'AJUSTEMENT STRATÉGIQUE _
_			_			_				
_Variables	_baisse du	_Utilisation	_Marketing de		_Augmenter la		_Augmenter les			
_Modification	_Modification	_Création de	_Fréquence _							
_Départementales	_seuil de	_des surplus	_certains cours dans		_promotion des		_fonds de			
_des programmes	_de certains	_nouveaux	_de _							
_ _contingentement	_budgétaires	_d'autres département	_programmes		_recherche		_de			
2 eme cycle	_programmes	_programmes	_réccurence _							
_Etudes _	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
_Supérieures _	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
_- M.a. Recherche _	*	_	_	*	_	*	_	*	_	_
_- M.d Prof. _	_	_	_	_	_	_	_	_	*	_
_- Doctorat Phd _	_	_	_	_	_	_	_	_	*	_
_Domaine _	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
_études/éducation _	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
_ - Beaux-Arts et _	_	_	*	_	*	_	_	_	_	_
_ Sc. Sociales _	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_

6 x 1 a 1 a 2 b

Prise de décision _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ - Formelle _ * _ _ * _ _ _ _ _ _2 b _

_Processus _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_décisionnels _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

-Centralisés vers _ * _ _ _ _ _ _ _1 y _

_ le dir. de dépt._ _ _ _ _ _ _ _ _

_Langue _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ - Français _ _ _ _ _ _ * _ _ _1 y _

_Age _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

- Moins de 20 ans _ _ _ _ _ _ * _ *

_ 2 b _

_Taille _ _ _ _ _ _ _ _

_ - Grande _ _ _ _ _ _ _ _

* _ 1 a _

---

32 (suite)

_Fréquence de _ _ _ _ _ _ _ _

_Regroupement _ 2 b _ 1 y _ 3 b _ 2 b _ 1 x _ 1 y _

2 b _ 5 a _

_ _ _ _ _ _ _ _ _

---

a = Variable peu réccurrente et regroupée = Faible

b = Variable réccurrente et regroupée = Moyenne

x = Variable très réccurrente et regroupée = Forte

y = Variable non réccurrente et non regroupée = Très Forte

Références

ALLEN, V.L. (1967). Fondements conceptuels de la théorie de l'organisation. *L'homme et la société*, vol. 4, pp. 79-97.

ASTLEY, W.G. et al. (1980). An arena theory of organizational decision processes. *Working Paper, Organizational Analysis Research Unit.* University of Bradford.

BERTRAND, Y. (1991). *Culture Organisationnelle*. Presses de l'Université du Québec. Télé-Université.

BISSONNETTE, J.G. et GIROUX, M. (1989). L'avenir de notre société est en cause. *Action Nationale*, Volume 79, No. 10, décembre, pp. 1201-1211.

BOWEN, H.R. (1980). *The Cost of Higher Education*. San Francisco : Jossey Bass.

BRESSER, R.K.; BISHOP, R. (1983). Dyfunctional Effects of Format Planning : Two Theoretical Explanations. *Acade my of Management Review*, pp. 588-599.

BUREL, G.; MORGAN, G. (1979) *Sociological paradigms and organizational analyses*. London : Heinenan, Press.

CAMERON, K.S. (1984). Organization Adaptation and Higher Education. *Journal of Higher Education*, Volume 55, March/April, p. 123.

CAMERON, K.S et ZAMMUTO, F.R. (1985). Environmental Decline and Organizational Response. *Research in Organizational Behavior*, Volume 7, pp. 223-262.

CHANDLER, A.D. (1962). *Strategy and Structure*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, p. 5.

CRESPO, M. (1989). The Management of Austerity in Higher Education : An International Comparison. *Higher Education*, 18, pp. 373-375.

CRESPO, M. et HACHÉ, J.B. (1989). *Centralization in University Management Under Conditions of Decline: Questioning Recent Research Findings*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, March.

CRESPO, M. et al. (1989). *Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies,conséquences et prospective. Problématique et description des variables*. Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

CRESPO, M. et al. (1986). Austérité et gestion dans les universités québécoises : Une analyse des perceptions des directeurs de département. *La revue canadienne de l'enseignement supérieur*, Volume XII, No. 3, pp. 16-24.

DEGOT, W. (1981). L'entreprise comme système culturel. *Revue française de gestion*, No. 3, pp. 4-18.

FAIRWHEATHER, J.S. (1988). Entrepreneurship and Higher Education: Lessons for Colleges, Universities, and Industry, *ASHE-ERIC Higher Education Reports*, pp. 76-83.

HREBINIAK, L.G. et JOYCE, W. (1984). *Implementing Strategy*. New York, Macmillan Book Publishing Co.

KOBERG, C. (1987). Resource Scarcity, Environmental Uncertainty and Adaptative Organizational Behavior.*Academy of Management Journal*, Volume 30, No 4, pp. 798-807.

LAWRENCE, P. et LORSCH, J. (1967). *Organization and Environment*. Boston, Graduate School of Business Administration.

LECLERC, M. (1988). Le financement corporatif de la recherche universitaire. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, Volume XVIII, No. 1.

MEYER, M.W. (1975). Organizational Domains. *American Sociological Review*, Volume 40, pp. 599-615.

MILES, R.E. et SNOW. C.C. (1978). *Organizational Strategy and Process*. New York, McGraw Hill Book Co.

MINTZBERG, H. (1979). *The Structuring of Organizations*.Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

MINTZBERG, H. (1982). *Power and Life Cycle of Organizations*, Working Paper, McGill University, Faculty of Managment.

PFEFFER, J. et al. (1976). The Effect of Uncertainty on the Use of Social Influence in Organizational Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, Volume 30, pp. 514-539.

PINDYCK, R.S. and RUBINFELD, D.L. (1976). *Econometric Models and Economic Forecasts*. University of Michigan, McGraw-Hill Book Company, pp. 237-263.

ROCHER, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. T. 2. Montréal : HMH ($2^{ième}$ éd.).

SCHEIN, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.

SEGUIN-BERNARD, T.; CHANLAT, J.F. (1983). L'analyse des organisations. Une anthologie sociologique Tome 1 : *Les théories de l'organisation*. Québec : Éd. Préfontaine Inc.

SMIRCHICH, L. (1985) Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves? in Frost, J. et Alii (eds) : *Organizational Culture*. Beverly Hills : Sage Publication, pp. 55-73.

TEJI, J. (1986). *Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires*. Prix Grégoire, 1986. Université de Montréal : Les Publications de la faculté des Sciences de l'Éducation.

WEICH, K. (1985). The Significance of Corporate Culture. Dans Frost; Moore, P.J.; Louis, L.; Lundberg, C. *Organizational Culture*. Beverly Hill, CA: Sage.

YSAI-ARDEKANI. (1986). Structural Adaptations to Environments. *Academy of Management Review*, II, pp. 9-21.

Chapitre 11

Le siège social de l'Université du Québec

par

Guy Massicotte

INTRODUCTION

Le Siège social de l'Université du Québec représente un type tout à fait particulier d'organisation éducative. Il est impliqué dans la gouverne et la coordination de l'ensemble de l'Université, mais n'assume aucune responsabilité directe d'enseignement et de recherche, qui sont les deux fonctions essentielles de toute institution universitaire. D'une certaine façon, sa situation pourrait être comparable à celle de la haute administration d'une grande université, mais elle s'en distingue au moins sur deux points: le Siège social constitue une entité propre, on le représente comme un établissement distinct, le douzième du réseau; son action s'exerce auprès d'entités universitaires, qui ont des statuts juridiques propres, limités certes, dans la mesure où elles exercent leur pouvoir sous l'égide de la loi de l'Université, mais non moins réels, puisqu'elles ont, notamment, leur propre conseil d'administration. Au plan organisationnel, le cas de l'Université du Québec, s'il est unique au Québec, voire au Canada, ressemble à celui de certains réseaux américains d'enseignement supérieur, celui de la Californie, notamment. Il faut se méfier cependant de ces comparaisons. En fait, certains réseaux sont fédérés autour de leur campus principal, comme si la direction de l'UQAM exerçait le rôle de Siège social, c'est le cas par exemple de Pennsylvania State University, alors que d'autres sont des universités à campus multiples, où la direction paraît avoir une intervention plus directe dans la vie de chaque campus, par exemple, la State University of New-York. À l'Université du Québec, le Siège social ne dirige aucune activité directe d'enseignement et de recherche, ni celles de ce qui pourrait être son propre campus, ni celles d'autres campus. Son action s'exerce auprès d'établissements largement autonomes.

Cette situation tout à fait particulière se reflète dans la culture de l'organisation, telle qu'elle s'est constituée au fil des ans, sous l'influence de l'histoire de l'Université, des rôles que le Siège social a exercés, des valeurs que ses dirigeants et son personnel se sont appropriées, des signes et des symboles qui se sont institués dans son environnement et ses pratiques. Tous ces éléments attestant à la fois de sa culture et contribuant à la façonner.

1- L'histoire

Dans sa grille d'audit de la culture, M. Thévenet accorde une place importante aux fondateurs et à l'histoire.[1] L'Université du Québec ayant été créée par le gouvernement, on ne peut parler de fondateurs, au sens où des personnes auraient créé de toute pièce l'organisation, et en auraient orienté le développement pendant la phase d'émergence. Il faudrait plutôt référer ici au contexte historique de la Révolution tranquille, qui valorisait l'éducation et l'intervention gouvernementale dans une perspective d'équité sociale et territoriale. Il reste que des individus ont joué des rôles décisifs dans les premières années. Combinées aux circonstances historiques, fruit de la conjoncture externe et de la dynamique propre au réseau, ces actions ont façonné la structure de l'organisation, sa mission, ses valeurs, ses pratiques, bref, sa culture.

Les premières années (1969-73) ont été des années d'effervescence, marquées par la personnalité d'Alphonse Riverin, un homme d'imagination et de passion, dénué de sens pratique, voire de tout réalisme administratif. Il faut dire que les circonstances convenaient bien à ce style de leadership. Il fallait tout faire: intégrer des institutions multiples, en créer d'autres de toute pièce, inventer un régime d'études, correspondant aux valeurs que la nouvelle université incarnait - accessibilité, décloisonnement de l'éducation des adultes, multidisciplinarité, réponse aux besoins, participation... - des programmes, des structures administratives, des unités d'encadrement et de services, des politiques de gestion des ressources humaines, financières et matérielles. L'Université se mit en place sous le signe de la créativité et de l'audace, voire, dans certains cas, du défi pur et simple, et du fait accompli. Il suffisait de proclamer que telle chose existât, et qu'elle était bonne pour le Québec, la région, la démocratie, la science, la culture, pour qu'elle acquiert de ce fait son droit à l'existence.

Cette période ne dura pas, mais elle fut déterminante, non seulement parce qu'elle vit l'essentiel des institutions du réseau se mettre en place, mais parce qu'elle autorisa et légitima des valeurs d'entrepreneuriat universitaire. Une université devenait une organisation qui s'imaginait selon des cheminements singuliers qui corres-

---

1 THÉVENET, M. Audit de la culture d'entreprise. Paris: Éd. de l'organisation, 1986. Deuxième partie: "Les méthodes d'audit de la culture", pp. 67-105.

pondaient à des besoins et à des opportunités, et que l'on pouvait mettre en oeuvre à force de travail, de sagacité et d'astuce. Évidemment, une telle philosophie de développement n'allait pas sans son cortège d'exagérations, voire d'abus, qui prirent bientôt des allures d'anarchie. L'Université du Québec, ses instances centrales, ses organes de direction, n'avaient-ils pas été mis en place pour assurer le développement ordonné de la nouvelle université ?

Un nouveau président, Robert Després, fut nommé avec le mandat exprès de remettre de l'ordre dans le système. S'il ne réussit pas à implanter ses politiques dans toute leur intégralité, - les fameuses "politiques opérationnelles", il rééquilibra sans aucun doute les valeurs et les pratiques de l'organisation dans le sens de la rigueur. Si le Siège social avait jusque là initié, encouragé, appuyé ou laissé faire le développement tous azimuts, il commença alors à exercer un rôle davantage critique. L'intérêt du Président, ou, en tout cas, la perception qui s'en dégageait, était principalement orienté vers la gestion. La vie académique de l'Université, c'était l'affaire des professeurs, qui pouvaient à la limite faire ce qu'ils voulaient, dans la mesure où ils respectaient les règles de bonne gestion des ressources humaines et financières. Et pour cela, il fallait mettre en place des politiques et des moyens de contrôle appropriés, ce qui était l'apanage des cadres, notamment, ceux du Siège social, de la corporation centrale, comme on avait pris l'habitude de désigner le Siège social. Cette politique devait se heurter à la double opposition des professeurs, qui réclamaient leur part de pouvoir administratif, et des établissements, qui ne voulaient pas être contrôlés par le Siège social. Cette tension réussit tout de même à rétablir un certain équilibre entre des tendances centrifuges et une certaine rigueur dans le développement, mais surtout, en ce qui concerne le Siège social, elle institua des fonctions et des valeurs d'encadrement et de contrôle. Alors que dans la première période, le Siège social n'avait pas vraiment de rôle, dans la mesure où seul le développement importait et qu'il se faisait principalement dans les établissements, dans cette seconde période, il en acquit un, celui de veiller à la rigueur. Rigueur dans le développement des nouveaux programmes d'enseignement et de recherche, dans la gestion financière, dans les relations du travail, dans la mise en place des services, dans le développement des infrastructures physiques.

La rançon de cette évolution était que l'essentiel de la vie universitaire se confinait à la base, dans chacun des établissements, alors que le substratum commun se réduisait à des préoccupations administratives, qui généraient de plus en plus de conflits entre les groupes et surtout entre le réseau et les établissements.

La présidence de Gilles Boulet renversa en partie cette situation. Il relâcha l'emprise administrative du Siège social, en faveur d'une très large décentralisation, tout en mettant l'accent sur la vie académique. Il constitua le Fonds de développement académique du réseau, en amputant le Siège social d'une part importante de ses effectifs, et s'engagea activement et personnellement dans le développement d'activités nouvelles, autant sur le territoire qu'à l'échelle internationale.

Le relâchement de l'emprise administrative se manifesta notamment par le statut d'université associée accordé à l'UQAM, mais aussi par des déficits financiers importants dans plusieurs établissements, et des coups d'audace qui s'avérèrent difficiles à gérer par la suite, notamment la création de l'Université du Québec à Hull, qui força la création de la constituante de l'Abitibi-Témiscamingue sans ressources appropriées. Sa politique de support au développement académique favorisa incontestablement le développement des études avancées et de la recherche, mais l'amena aussi à supporter des projets d'expansion, dont certains - expansion en Beauce, à Ville de Laval - suscitèrent énormément de controverse et de résistance autant à l'interne qu'à l'externe.

Si les établissements étaient plutôt favorables à cette politique, elle laissait le personnel du Siège social en plein désarroi. Les fonctions de gestion, qui avaient été sa principale raison d'être, se trouvaient dévalorisées, alors que les fonctions académiques restaient, en définitive, l'apanage des établissements. Ce que ces derniers ne manquaient pas de rappeler, si d'aventure, le personnel du Siège social s'avisait de s'impliquer trop directement dans les questions d'enseignement et de recherche. À l'externe également, la politique expansionniste du président Boulet suscitait de plus en plus de résistance, à tel point que suite au rapport Gobeil, qui remettait en question l'existence même de l'Université du Québec, le gouvernement entreprit un réexamen en profondeur de la structure de l'Université du Québec. Après quoi, il nomma un nouveau président pour chercher à réaliser le nouvel équilibre souhaité.

L'équipe du président Hamel est en place depuis cinq ans. Il est difficile de se juger soi-même, mais essayons tout de même de marquer quelques jalons. La volonté du président Hamel est de vivre pleinement le caractère réseau de l'Université, de ne plus voir le Siège social en opposition aux autres établissements, mais de le voir comme un établissement comme les autres, avec, toutefois, une mission propre: celle de contribuer au succès de l'Université en favorisant les regroupements et les mises en commun. Cette idée de succès comprend tout autant la dimension administrative qu'académique - le succès inclut l'équilibre budgétaire, l'équité dans le partage des ressources, la productivité du personnel, tout autant que la qualité de l'enseignement, la pertinence des programmes ou la valeur de la recherche. La volonté de mise en commun et le rôle d'agent de concertation excluent l'affrontement, et contribuent de ce fait à atténuer les fonctions de contrôle; à moins que la capacité d'un établissement à assumer sa mission se trouve compromise, alors le contrôle se trouve en quelque sorte légitimé. Cette volonté de mise en commun et ce rôle d'agent de concertation excluent également un leadership trop manifeste, l'action du Siège social devant être essentiellement orientée en faveur du développement des établissements, le Président ayant clairement établi que l'Université n'agissait que par ses établissements.

Cette politique du consensus, voire du consensus à tout prix, qui soulève parfois des interrogations, est-elle appelée à changer ? L'avenir seul le dira.

Ce changement de cap, toutefois, a permis de revaloriser le personnel du Siège social, même s'il reste difficile de n'exercer le contrôle que dans les cas limites, et de soutenir le développement au profit des autres, en s'effaçant le plus possible. Des mesures ont été prises, au plan de la politique des ressources humaines pour favoriser l'engagement du personnel, mais il ne fait aucun doute que l'élément clé de toute politique du personnel demeure une mission claire et des objectifs précis et réalistes. L'élaboration d'un plan de développement du Siège social, et de programmes de travail dans chaque secteur, ainsi que d'un programme d'évaluation du rendement de chaque employé, à partir de mandats et d'objectifs prioritaires, correspondent à cette préoccupation.

L'histoire de l'Université a donc contribué à façonner la culture de l'organisation. Cette histoire n'est pas seulement la résultante des stratégies des dirigeants, ni même celle de la dynamique de l'ensemble de l'institution. Elle est également la résultante d'un contexte plus global. Les premières années prolongeaient la Révolution tranquille et portaient l'empreinte de son effervescence. En 1973, la crise consécutive au premier choc pétrolier, la radicalisation des relations de travail, le durcissement des relations fédérales-provinciales, tout cela contribuait à une réaction de rigueur, voire de conservatisme, au niveau des instances dirigeantes. Les années Boulet coïncident avec le pouvoir du Parti québécois, l'espérance nationaliste, la prise en charge du développement collectif, l'ouverture internationale, le virage technologique... Mais elles ont été marquées aussi par l'échec du référendum, la crise économique de 1982, bref, un certain repli sur soi, la consolidation plutôt que le développement, le refus de choisir, l'évitement des conflits, qui caractérisent l'époque actuelle.

Mais il n'y a pas que l'histoire qui façonne la culture d'une organisation. Il y a aussi, ce que Thévenet appelle le "métier", et qui, d'une certaine façon, se combine avec ce que Firsirotu identifie comme des facteurs de contingence.[2] Firsirotu dans son étude du CN, tout comme Latouche dans celle du cabinet Lévesque,[3] montre comment l'activité même d'une organisation, la manière dont elle s'insère dans un contexte économique, social, juridique, politique, ou culturel, au sens large, comment la manière dont les acteurs de l'organisation interprètent, s'approprient, et utilisent ces facteurs externes, marquent la culture de l'organisation. Dans ce sens, l'activité d'encadrement de l'enseignement et de la recherche, un encadrement de niveau supérieur, puisqu'il s'exerce au-delà de celui des établissements eux-mêmes, est un facteur déterminant pour la culture organisationnelle.

---

2 FIRSIROTU, M. "Comment les facteurs de contingence façonnent la culture d'une organisation: le cas du Canadien national". Dans SYMONS, G.L. (éd). La culture des organisations. Québec: IQRC, 1988. Pp. 99-140.

3 LATOUCHE, D. "La culture du pouvoir: le cabinet du premier ministre." Dans SYMONS, G.L. (éd). La culture des organisations. Québec: IQRC, 1988. Pp. 141-174.

2- Le métier

L'enseignement et la recherche universitaires sont des activités, qui, pendant des siècles, furent essentiellement artisanales. Elles conservent largement ce caractère, tout en se déployant dans un environnement de plus en plus bureaucratisé, et tout en engageant des ressources de plus en plus importantes. Alors qu'elles eurent pendant longtemps une fonction essentiellement culturelle, elles sont considérées de plus en plus comme des vecteurs du développement économique et social. Les ressources qu'elles mobilisent et leur caractère, considéré comme stratégique pour le développement, intensifient les interactions avec les principaux acteurs sociaux, et notamment les exigences d'imputabilité. À tort ou à raison, la pensée actuelle veut que l'université ne puisse exister que dans un environnement administratif complexe, qui régit l'organisation des activités, les règles de conduite des acteurs et l'affectation des ressources, et qu'elle ne puisse se développer sans relations soutenues avec les autorités publiques, qui fournissent l'essentiel des ressources financières et exigent en retour un reddition exigeante des comptes. Elle veut également que le développement soit structuré en fonction d'une certaine logique, qui tienne compte à la fois de critères de qualité, propres au domaine, et de critères de pertinence qui trouvent leur justification dans le contexte externe. Enfin, la taille des organisations universitaires et la rapidité des changements qui affectent la société actuelle commandent la mise en oeuvre de moyens de plus en plus importants, associés à des choix de plus en plus décisifs.

Le Siège social a développé une expertise et des pratiques qui s'inscrivent dans ce cadre, et contribuent à façonner sa culture.

Au plan de la régie des activités, des conduites et des ressources, le Siège social intervient dans toute la gamme des activités universitaires: évaluation et recommandation aux instances des nouveaux programmes et des modifications de programmes d'enseignement, des budgets et des états financiers, approbation des mandats de négociation et des conventions collectives, examen des projets majeurs d'immobilisation, négociation avec le Ministère et suivi de ces projets. Ces activités impliquent une double relation: vers l'interne où le Siège social exerce une fonction d'encadrement et de contrôle, veillant au respect de normes communes et minimales

de rigueur et de qualité; vers l'externe, où il assume des fonctions de représentation et de médiation vis-à-vis des instances de coordination, telles la CREPUQ, et les pouvoirs publics en général. L'initiative étant souvent dans les établissements, le personnel du Siège social se trouve en quelque sorte en réaction, et le fait que son rôle en soit un de gardien des normes, accentue les attitudes défensives. Les relations avec l'externe engendrent le même type de réaction, dans la mesure où les pouvoirs publics sont presque toujours restrictifs vis-à-vis le développement, et de plus en plus exigeants au plan de la qualité et de la productivité. Ce qui peut donner à penser que le Siège social soit appelé plus souvent qu'autrement à jouer un rôle d'éteignoir. Ce risque est d'autant plus grand que les acteurs sont loin de la base où s'effectue le travail d'enseignement et de recherche. Ils ont rarement une connaissance de première main des problèmes, et servent souvent de boucs émissaires pour les autorités locales, pour qui la tentation est toujours forte d'imputer au Siège social la responsabilité des contraintes et du respect des exigences. Heureusement, cette tendance est rééquilibrée par d'autres fonctions.

Le Siège social intervient également **au plan de l'encadrement et du soutien au développement**. À l'heure actuelle, les valeurs privilégiées sont la qualité et la pertinence. Les dirigeants du Siège social ont pratiquement banni de leur vocabulaire, le mot "excellence", qui leur paraît prétentieux, et confinant à l'élitisme. Un travail important, cependant, est fait dans tous les secteurs pour définir et faire appliquer des standards élevés de qualité et de pertinence. Cela se traduit dans les politiques et les actions mises de l'avant dans les différentes dimensions de l'activité universitaire: régimes des études, programmation d'enseignement, soutien à la recherche, internationalisation, amélioration de la qualité de l'enseignement, gestion des ressources humaines et financières, planification, relations avec la communauté... On retrouve la même préoccupation dans un certain nombre de services que le Siège social anime ou coordonne: service conseil en relations du travail et en gestion des ressources humaines, financières et matérielles, systèmes de gestion de l'information, support aux bibliothèques, aux télécommunications, recherche institutionnelle etc. Dans ce travail de développement et d'encadrement de politiques et de programmes d'action, de mise en place et de gestion de services, l'accent est nettement mis sur le

développement. Les politiques visent l'amélioration de l'Université, et dans les services, c'est le développement qui importe, la gestion proprement dite étant le plus souvent transférée aux établissements.

Ce rôle, même s'il a toujours existé, a été considérablement revalorisé depuis quelques années. Le fait qu'un consensus plus manifeste existe maintenant sur l'avantage des mises en commun interétablissements, facilite l'action du Siège social à cet égard. Son action s'exerçant plus facilement dans ce sens que dans celui d'un support à des établissements particuliers. Il amène des changements d'attitudes et de valeurs auprès du personnel, ainsi que le développement de nouveaux savoirs et de nouveaux savoir-faire. Une tension existe, manifestement, entre des attitudes et des valeurs de contrôle, voire défensives, et des attitudes et des valeurs plus proactives, plus tournées vers l'avenir et le changement. D'autant plus, qu'en matière d'encadrement et de soutien au développement, dans une perspective réseau, l'initiative plus souvent qu'autrement appartient au personnel du Siège social, ce qui le place dans une position contraire à celle associée aux fonctions de contrôle. Cette position d'ailleurs n'est pas non plus sans créer des antagonismes avec les établissements, qui n'ont pas toujours les mêmes priorités de développement, ou qui ne sont pas toujours spontanément disposés à reconnaître le mérite d'initiatives émanant de l'extérieur.

Encore là, cependant, l'action du Siège social en est de deuxième, voire de troisième niveau, par rapport aux activités de base de l'université, l'enseignement et la recherche. Elle est beaucoup plus significative dans les politiques générales et les services, où cet écart, cet éloignement, est moins sensible. Cette distance de la réalité la plus essentielle, si elle affecte souvent la crédibilité des interventions du Siège social, engendre auprès du personnel des problèmes de sensibilité, de motivation et d'engagement. Il est difficile de travailler à l'amélioration et au développement d'activités dont on ne saisit pas bien toute la signification et les contraintes. Le fait de le reconnaître paralyse l'engagement, celui de ne pas le voir, handicape la justesse des actions.

Nulle part, cette contrainte n'est-elle plus visible, que dans **les fonctions de management stratégique**, où le défi de l'Université est à la fois de concentrer des

ressources en fonction de secteurs clés, et de renouveler sans cesse ses champs d'expertise et ses façons de faire pour les adapter aux besoins et aux opportunités émanant de la société. Les activités scientifiques et pédagogiques ont évolué dans le sens d'une "complexification" de plus en plus grande, qui exige des ressources de plus en plus considérables, et ce, dans un contexte de compétition, qui se déroule dorénavant à l'échelle mondiale. Elles ont de plus en plus souvent un caractère stratégique, ou en tout cas, sont perçues comme telles par les principaux acteurs sociaux. Cela commande des choix radicaux et des adaptations constantes. Que ce soit les virages en fonction des études avancées et des sciences pures et appliquées, ceux relatifs à la qualité du français, ou encore la priorité redonnée à la formation, celle visant la promotion de la formation continue ou de la formation à distance, ils exigent des analyses pertinentes, tant pour éclairer les options, les objectifs que les moyens à mettre en oeuvre. Il existe un consensus sur le rôle que le Siège social doit jouer en ces matières. À la limite même, l'absence de leadership est dénoncée par certains acteurs du système qui auraient tendance à estimer que le prix d'une politique de concertation et d'action en douceur est devenu trop lourd, alors qu'il faudrait au prix de quelques affrontements, radicaliser les choix en fonction des priorités collectives.

Cette problématique nourrira l'Université du Québec au cours des prochaines années. Pour la culture du Siège social, elle a des implications énormes. Tout d'abord, les attitudes, les valeurs, les savoirs et les savoir-faire qu'elle commande sont encore plus éloignés des compétences de base développées dans les fonctions de contrôle. Ensuite, elle demande une connaissance approfondie du terrain, car rien ne pourra se faire à cet égard sans une articulation des plus étroites avec les milieux de pratique, autant dans l'université elle-même que dans les milieux appelés à embaucher ses étudiants et ses étudiantes ou à utiliser les connaissances qu'elle produit. Le défi sera de concilier cette exigence avec l'isolement relatif du personnel dans une instance parfois assez éloignée des établissements et de la base académique de l'Université. Elle exigera, de sa part, une capacité beaucoup plus grande d'implication dans les fonctions de base, en passant outre à la structure administrative que des années de culture bureaucratique ont instituée.

Ces rôles multiples, et à la limite contradictoires, ainsi que la distance des activités de base, à toutes fins utiles accessibles uniquement à travers la structure organisationnelle des établissements, créent des contraintes à l'instauration d'une culture organisationnelle intégrée et consciente d'elle-même, deux conditions nécessaires à la mobilisation des personnes en faveur d'objectifs institutionnels précis. Les habiletés développées au cours des années ne sont pas les mêmes, selon que l'on se situe dans les fonctions de contrôle, d'encadrement et de soutien, ou dans celles de leadership. Il est difficile de mobiliser des personnes en faveur d'activités qu'elles ne connaissent pas de première main. Cela est d'autant plus vrai du personnel professionnel et de soutien, ainsi que d'une partie de l'encadrement, qui bien souvent n'a jamais travaillé dans un établissement universitaire de première ligne. Cette difficulté de donner un sens, une direction et une signification, engendre de l'insatisfaction, voire de l'insécurité, susceptibles de nuire sérieusement à l'action du Siège social. C'est à ce problème qu'a voulu remédier la politique de gestion des ressources humaines, essentiellement axée sur des valeurs de gestion.

3- Les valeurs

Il y a quatre ans, la direction du Siège social décida de doter l'établissement d'une politique de gestion des ressources humaines. Cette décision était consécutive à une analyse de l'état d'esprit des employés au moment du changement d'équipe de direction, qui révélait un profond malaise, dont l'insécurité et l'absence de motivation étaient les principaux éléments. Coiffée par un énoncé de principes, explicitant la philosophie de gestion de l'établissement, la politique se déploie dans un ensemble de programmes d'action relatifs aux différentes facettes de la vie professionnelle des employés.

La philosophie de gestion met l'accent sur la personne, pierre d'assise du fonctionnement d'un organisme dont le travail est essentiellement intellectuel. Cette priorité comporte plusieurs implications, notamment en matière de responsabilisation, de communication, de développement personnel et professionnel. Puisque l'on souhaite

des individus responsables, il est nécessaire de les impliquer dans les processus de décision, de les tenir régulièrement informés des choix, ainsi que de l'évolution de la conjoncture qui amène des changements d'orientation, et de consacrer des ressources au perfectionnement des personnes. Cette philosophie de gestion s'inscrit dans la perspective mise en valeur par Aktouf,[4] dans la mesure où elle cherche à créer un bon climat de communication entre la direction et les employés, et entre les employés eux-mêmes. Il est certain que les changements d'orientation d'un organisme de contrôle à un organisme de soutien, tout comme la cohabitation de rôles divers, et à la limite contradictoires, dans un contexte d'éloignement relatif des activités de base de l'université, créent des tensions entre les groupes, ainsi que des problèmes d'identité, notamment pour les employés qui n'ont jamais oeuvré dans l'enseignement et la recherche. Si cette politique est destinée à créer une vision mieux partagée des objectifs poursuivis, et de susciter ainsi un meilleur engagement des personnes, elle ne cherche par l'embrigadement, et évite tout prosélytisme. Les gestionnaires sont fortement encouragés à mettre en pratique les principes énoncés dans la philosophie de gestion, mais manifestement, certains cadres ont résisté à son application, sans que leur attitude ne se soit traduite par des sanctions. On espère seulement qu'à la longue la culture dominante en soit une davantage participative, qui mette en valeur le potentiel de chacun et de chacune, dans le cadre d'objectifs communs, à la fois déterminés par les instances décisionnelles et assumés par le personnel.

Cette philosophie s'est traduite par la participation du personnel à la préparation du Plan triennal et des programmes de travail dans chaque secteur, également par des rencontres plus fréquentes d'information et de discussion. Ces échanges portent aussi sur la définition des mandats prioritaires, des attentes envers chacun et chacune, et de l'évaluation qui en est faite a posteriori. Elle s'est traduite également par plusieurs programmes d'action, dont une politique de perfectionnement assez généreuse. Ici, d'ailleurs, il ne s'agissait pas seulement d'améliorer la motivation, mais plus encore la compétence des gens, dans un contexte de changement rapide, alors que l'es-

---

4 AKTOUF, O. "La communauté de vision au sein de l'entreprise". Dans SYMONS, G.L. (éd). La culture des organisations. Québec: IQRC, 1988. Pp. 71-98; "La parole dans la vie de l'entreprise". Gestion, novembre 1988. Pp 31-37.

sentiel même des services rendus par le Siège social repose sur l'expertise du personnel.

Certains programmes s'adressent au recrutement, à la sélection, à l'embauche et à l'accueil du personnel dans la ligne du texte de Barnabé.[5] Il faut dire cependant que le personnel est très stable au Siège social, et que la mobilité est surtout interne. Dans cette perspective, une évaluation complète des besoins de chaque secteur a été réalisée, en même temps qu'une évaluation du potentiel et de la volonté des personnes, dans une paerspective de plan de carrière. Il a été ainsi possible d'identifier des chaînes de mobilité, des avenues de promotion, et d'organiser le perfectionnement en conséquence.

C'est dans le cadre de cette politique qu'a été institué le programme d'accès à l'égalité. Au Siège social, comme dans l'ensemble de l'université, les femmes sont surtout présentes dans les groupes technique, professionnel et de bureau et peu présentes dans les postes de cadre. La politique a énoncé des objectifs quantitatifs de rattrapage. Ceux-ci ont toutefois suscité des résistances, dans la mesure où l'atteinte d'un meilleur équilibre ferme la voie aux promotions pour les professionnels et les cadres masculins de premier niveau. Il faut dire toutefois que le milieu est relativement respectueux des questions d'égalité entre sexes, et ne paraît pas connaître le genre de problématique soulevée par Ramanantsoa.[6] Signalons à cet égard que le Siège social a joué un rôle moteur dans la féminisation de certains textes, dont le régime des études.

Le principal défi en matière de ressources humaines reste de faire partager à des gens qui sont coupés de la base l'idéal universitaire. Ceci est d'autant plus difficile, que les fonctions exercées par le Siège social visent soit le contrôle, soit le développement, voire le changement en fonction de problématiques externes, soulevées par le nouveau contexte économique, social et culturel global. Ce qui ne manque pas

---

5 BARNABÉ, Clermont. "La gestion des ressources humaines au service de la culture organisationnelle". Dans BAUDOUX, Claudine. Recueil de textes. Dynamique organisationnelle. Ste-Foy: Université Laval, 1993. 25 p.

6 RAMANANTSOA, B. "Le discours hommes-femmes, révélateur de l'identité de l'entreprise." Dans AUBERT N. et autres. Le sexe du pouvoir. 1986. Pp. 319-328.

de créer, à l'occasion, des relations antagonistes avec les établissements et leurs communautés. Il est facile, dans un tel contexte, d'invoquer, de part et d'autre, l'absence de connaissance du terrain pour refuser le dialogue, ce qui devient pour tous une source potentielle de frustration et d'insécurité. C'est pourquoi, l'amélioration de la compétence des personnes paraît la voie à emprunter pour donner à leur intervention davantage de pertinence, de crédibilité et de valeur, améliorer les résultats et le climat dans lequel s'effectue le travail, climat indispensable par ailleurs à l'atteinte de résultats tangibles dans un milieu intellectuel comme celui de l'université.

Cette politique de valorisation des ressources humaines comprend également des programmes de mise en valeur des personnes par des moyens symboliques.

4- Les symboles

Le Siège social, à lui seul, est un symbole. Localisé à Québec, où il n'y a pas d'établissement à vocation générale de l'Université, il est à la fois le trait d'union entre les différents établissements, et entre ces derniers et le gouvernement. La structure organisationnelle du Siège social est également porteuse de message: le Président est à la fois président du réseau - il préside l'Assemblée des gouverneurs, et chef de la direction du Siège social. Il est donc le garant que le Siège social joue le rôle prévu par la loi et les décisions de l'Assemblée des gouverneurs. Les instances du réseau ont également une composition symbolique, puisque l'on retrouve à l'Assemblée des gouverneurs les chefs d'établissement, des professeurs, des étudiants, et des représentants du public, l'ensemble attestant de la structure même du réseau, regroupement d'établissements et communauté universitaire ouverte sur la société. Deux instances principales relèvent de l'Assemblée des gouverneurs, le Conseil des études, qui régit l'ensemble de la vie académique du réseau, et la Commission de planification, qui intervient dans les questions de développement. Au Conseil des études, on retrouve les vice-recteurs à l'enseignement et à la recherche, mais aussi des professeurs et des étudiants, ce qui reflète la dimension communauté universitaire du réseau, alors qu'à la Commission de planification, ne siègent que les chefs d'établisse-

ment et les cadres supérieurs du Siège social, composition qui atteste le statut de regroupement d'établissements de l'Université.

L'architecture des lieux confirme cette analyse. L'Assemblée des gouverneurs et le Conseil des études siègent dans la salle principale, immense et plus chargée de décorum, alors que la Commission de planification, tout comme les autres groupes de travail, siège dans une salle plus petite et plus fonctionnelle. Il n'est pas sans intérêt de noter que la salle de l'Assemblée des gouverneurs porte le nom du premier président Alphonse Riverin, associé à la période d'émergence où les établissements conduisaient le bal, alors que la salle où s'effectuent des travaux plus près de la gestion, s'appelle Robert Després, du nom d'un président davantage préoccupé par ces questions.

Ces symboles se retrouvent également dans les prix et les honneurs offerts sous l'égide du réseau. Le premier prix récompensait un chercheur. On créa ensuite un prix d'excellence en enseignement, pour marquer l'importance que le réseau voulait accorder à la formation. Cette importance accordée aux étudiants et étudiantes se reflète de diverses manières. Par le nouveau régime des études, la politique du français, la politique d'internationalisation, ou celle sur l'évaluation des programmes. Mais nulle part ailleurs, sur le plan des symboles, n'est-elle plus manifeste que dans les cérémonies de collation des grades, qui ont maintenant lieu dans pratiquement tous les établissements, et auxquelles le Président se fait un devoir d'assister.

Plus récemment, l'Assemblée des gouverneurs a créé un prix d'excellence en gestion, qui indique bien le retour des préoccupations du réseau pour la gestion. D'ailleurs, ces préoccupations se manifestent de bien d'autres façons. Les modes de présentation des budgets et des états financiers ont été revus, de façon à ce que ces documents jouent un rôle davantage pédagogique, par rapport à l'utilisation des ressources. Le processus de planification a été repensé, pour en accroître l'efficacité opérationnelle. La politique de gestion des ressources humaines du Siège social a servi de base à des politiques semblables maintenant implantées dans la plupart des établissements du réseau.

Au Siège social, également, a été instituée la pratique des prix, pour récompenser des contributions exceptionnelles tant à l'interne qu'à l'externe, mais aussi pour souligner l'ancienneté des personnes. À cet égard, il convient de souligner que le Siège social reconnaît l'ancienneté dans le réseau, ce qui est une façon d'affirmer sa fonction d'être en quelque sorte le coeur du réseau. Une salle a également reçu le nom d'un ex-employé, dans le but de montrer que l'employeur était prêt à reconnaître la contribution de tous, et non seulement celle des patrons. Dans le même ordre d'idée, l'établissement supporte financièrement le club social des employés, qui organise plusieurs activités culturelles et de loisirs, ainsi que la publication d'un journal interne. Moyens à la fois matériels et symboliques pour améliorer le climat de convivialité au sein de l'organisation, et obtenir un engagement plus réel, plus conscient et plus soutenu du personnel.

CONCLUSION

Il y a des organisations dont la culture est éclatée entre des groupes qui se distinguent par l'appartenance sociale, le sexe, les préoccupations fonctionnelles. Dans certaines organisations, la culture reste inconsciente. Les crises intérieures, les pressions de l'externe sont vécues comme des faits directs, sans que les acteurs se rendent compte qu'ils en sont les complices tout au moins par leur façon de voir, d'interpréter et de réagir.

À la lumière des comparaisons que l'on peut établir au sein des établissements du réseau de l'Université du Québec, il paraît possible de conclure que la culture du Siège social est malgré tout assez homogène, et que les différences que l'on y retrouve découlent principalement des rôles distincts qui doivent cohabiter: le contrôle pour les uns, l'encadrement et le support au développement pour d'autres, le management stratégique enfin qui émerge de plus en plus comme une fonction dominante du Siège social. Ces rôles sont nécessairement porteurs de savoir et de savoir-faire, de valeurs propres, qui se heurtent les unes aux autres. De même, le degré fort variable de connaissance intime des activités de base de l'université crée d'autres distinctions, entre ceux qui travaillent au Siège social comme s'ils travaillaient dans n'importe quelle officine bureaucratique et ceux qui adhèrent à la mystique universitaire. Mais somme toute, la cohabitation reste possible, et les écarts entre les points de vue sûrement moins grands que dans un établissement où l'on retrouve des groupes plus diversifiés encore de par leur fonction socioprofessionnelle et leur champ d'activités disciplinaires.

Ce qui frappe encore davantage, c'est peut-être de constater à quel point cette culture est consciente d'elle-même. Beaucoup d'effort a été fait par la direction pour permettre à chacun d'expliquer aux autres ce qu'il faisait, et pourquoi il le faisait. Ces activités, alliées à un climat de relative convivialité favorisent ces échanges de vue, et la perception d'une culture sinon commune, tout au moins partagée.

Il est certain que ces politiques de la direction visent une plus grande productivité des ressources. Dans ce sens, le schéma d'interprétation de Pagès, Bonetti et autres sur l'organisation hyper-moderne conviendrait assez bien au Siège social.[7] La mobilité, l'accès à l'égalité, le perfectionnement, l'implication des personnes dans la définition des plans d'action et dans l'évaluation de l'atteinte des objectifs, les comités de relations de travail, les récompenses, les cérémonies, les fêtes etc., tout cela vise à créer un climat favorable à l'atteinte d'objectifs de plus en plus exigeants, dans un contexte de restriction des ressources. Un climat où les conflits sont désamorcés avant qu'ils n'accaparent trop de ressources, et où chacun et chacune est appelé à se dépasser. Est-ce à dire que le Siège social pratique une gestion culturelle ? Sûrement pas, si l'on pense à la dimension manipulation qu'une telle politique peut impliquer quand elle est poussée à la limite, et appliquée sans respect pour l'autonomie, le sens des responsabilités individuelles, et la capacité créatrice de chacun et de chacune. Dans ce cas, une telle politique demeure critiquable, et de toute façon vouée à l'échec, surtout en milieu éducatif, comme le montre bien Baudoux.[8] Mais dans la mesure où les dimensions culturelles sont importantes dans la capacité d'une organisation de remplir sa mission, oui, certes, le Siège social s'en préoccupe dans ses politiques de gestion. Bien entendu, tout cela ne vaut que si l'on adhère à la mission proposée, d'où le défi constant de redéfinir cette mission, pour qu'elle garde tout son sens, qui est celui même de la place d'un savoir plus équitablement partagé dans l'ensemble du corps social.

---

7 PAGES, M. BONETTI et autres. L'emprise de l'organisation. Paris: PUF, 1979.

8 BAUDOUX, Claudine. "Le management culturel dans les écoles ?". Dans BAUDOUX, Claudine. Recueil de textes. Dynamique organisationnelle. Ste-Foy: Université Laval, 1993. 23 p.

Chapitre 12

Vers un modèle de gestion intégrée

par

Marie Bouchard

Réjean Fortin

INTRODUCTION

Ce chapitre vise à traiter la culture organisationnelle dans son contenu plutôt que dans sa forme ou dans ses rapports à l'organisation. Nous n'aborderons d'ailleurs, au regard de cette culture, que la dimension reliée aux représentations que les gestionnaires scolaires se font de la gestion.

Les analyses développées ici le sont sur la base d'expériences d'interventions effectuées aux cours des cinq dernières années dans les organisations scolaires. Elles résultent aussi des réflexions et échanges suscités lors des activités de formation des gestionnaires scolaires, notamment avec des directrices et directeurs d'écoles ainsi que des directrices générales et de directeurs généraux de commissions scolaires.

Il s'agit donc d'une «construction conceptuelle» réalisée à partir de l'expérience et non du résultat d'une recherche pré-orientée et structurée. Cette construction revêt donc un caractère empirique bien qu'elle ait pu être discutée et «validée» au regard de sa pertinence auprès de ces mêmes acteurs lors des interventions et des sessions de formation.

C'est donc la pertinence de cet outil visant à permettre à un praticien de mieux se représenter **sa pratique** de gestion et de l'analyser qui nous amène à partager cette réflexion avec nos lecteurs, dont les éventuelles critiques additionnées aux résultats d'autres expériences pourront contribuer à parfaire et à enrichir le modèle que nous présentons.

Nous aborderons d'abord le concept de culture organisationnelle relié aux représentations que les administratrices et administrateurs ont de la gestion, de la vision paradigmatique qui y est sous-jacente et de deux modèles de gestion plus spécifiques que nous avons pu identifier.

Nous examinerons, par la suite, quelques assises de ce que nous appellerons le modèle de gestion intégrée, modèle nouveau, au moins au plan conceptuel.

1- Culture oganisationnelle et représentation de la gestion

La culture d'une organisation est constituée d'un ensemble complexe de représentations, de valeurs, de normes et de pratiques. La représentation de la gestion n'est donc qu'un de ces éléments. Cependant, il nous apparaît qu'il s'agit d'un élément fort important. En effet, selon la conception que nous avons de la réalité de la gestion, les moyens mis en oeuvre et les attitudes dans l'action seront fort différents. Somme toute, il s'agit de tenter de répondre à la question : «Qu'est-ce que gérer?».

Nous n'entrerons pas dans les débats sibyllins visant à distinguer les concepts «administration, gestion ou management». Il appert en effet que si ces distinctions peuvent faire l'objet de débats forts animés à notre niveau, ils apportent peu d'éclairage aux administrateurs scolaires qui définissent plus leur travail à partir des fonctions et des taches qu'ils assument quotidiennement qu'à partir des concepts véhiculés par les sciences de l'administration. Ainsi, les termes administration, gestion ou management sont généralement utilisés par les administratrices et administrateurs pour désigner une réalité par laquelle les responsables d'une organisation donnée mettent en place les personnes, les structures et les activités nécessaires à la réalisation de la mission de cette organisation. En ce qui nous concerne, nous utiliserons le concept de «gestion» pour désigner cette réalité.

Par cette définition, nous reconnaissons d'ores et déjà que la **représentation** que les acteurs ont d'une organisation est **un** élément important de la culture de cette organisation, mais qu'elle n'est pas le seul élément essentiel. Nous reconnaissons, par ailleurs, que cette représentation n'existe pas comme un «en-soi» issu d'un seul milieu donné. Elle appartient à un ensemble plus vaste : la culture des organisations dans une société donnée. En ce sens, celle-là transcende l'organisation elle-même et s'inscrit dans un ensemble plus large de représentations, de normes, de valeurs et de pratiques.

Est-il nécessaire de préciser que la vision paradigmatique[1] dominante dans les sociétés occidentales est une vision rationnelle[2].

À cet égard, la gestion n'échappe pas au modèle dominant de pensée, lequel se répercute autant dans l'organisation des activités de production que dans celle des activités dites de services. Voilà pourquoi le discours traditionnel des sciences de l'administration ou de la gestion, tributaire de ce modèle, a privilégié une représentation de la gestion basée sur la rationalisation[3]. D'où les volontés de systématisation et d'organisation prédéterminées, souvent sans la consultation des principaux acteurs de la base, dans les organisations. On utilisera alors un langage relié à des opérations «rationnelles» : planification, organisation, direction, contrôle et évaluation. L'héritage taylorien, bien représenté par Fayol[4] continue à représenter «**le**» modèle valable de gestion. Tout est conçu comme si on pouvait, en l'absence des principaux acteurs d'une organisation, et «a priori», décider et régir **la vie** d'une organisation. Nous pourrions développer longuement les conséquences de l'héritage taylorien au regard de la démobilisation du personnel, de la «chosification» des être humains avec ses impacts sur la qualité de vie des travailleurs et travailleuses comme de la démobilisation dans l'entreprise.

Nous nous limiterons cependant, dans le contexte de cette analyse, à dire ici que la vision rationnelle de la gestion correspond en partie seulement à la réalité de la gestion et qu'elle ne rend pas véritablement compte de l'ensemble de la pratique des responsables de gestion. En effet, si la rationalisation et la systématisation du processus de gestion se sont sans doute avérées utiles pour l'observateur extérieur, elles semblent de fort peu d'utilité pour bon nombre de praticiens directement associés à l'action, notamment pour les directrices et les directeurs d'école.

---

1 Paradigme est défini ici comme un «ensemble d'hypothèses fondamentales et critiques sur la base desquelles théories et modèles peuvent se développer» (J.D. Steinbrumer, 1974, p. 11).

2 Le rationalisme cartésien se fonde sur la séparation entre l'esprit et la matière. «L'univers matériel était une machine et rien qu'une machine. La matière était dépourvue de but, de vie, de spiritualité» (F. Capra, 1990 (Ed. du Rocher), p. 53).

3 Approche analytique, ordonnée, séquentielle, systématique, hiérarchisée, formelle.

4 Pour Fayol, l'autorité supreme, l'unité de direction et de commandement, l'ordre et discipline, la centralisation et la hiérarchie sont les principes premiers de l'administration.

Lors de nos interventions comme consultants, comme conseillers ou comme responsables d'activités de formation, nous avons constaté que l'explicitation, l'analyse et la transformation des pratiques des administratrices de des administrateurs n'étaient nullement aidées par l'utilisation du modèle de gestion rationnelle. Les praticiens se reconnaissent peu dans ce modèle qui ne prend pas suffisamment en compte la complexité du réel : la place et l'importance des multiples acteurs dans l'organisation, l'imprévisibilité d'un bon nombre d'événements, la rapidité et la fluidité des modes actuels de communication, l'impossible reproduction d'expériences identiques ou très semblables dans un monde en constante mutation.

Plus encore, la gestion rationnelle ne prend pas suffisamment en compte les intentions réelles des acteurs, les émotions et les sentiments qui les animent et qui les transforment au coeur même de l'action. En effet, ce type de gestion mise davantage sur les opérations qui précèdent l'action (prévisions, planification) pour identifier les opérations qui pourraient entraîner, motiver et engager les acteurs dans l'action. Or, même les idées les plus sophistiquées ne séduisent plus les acteurs premiers que sont les enseignantes et les enseignants et les élèves des milieux scolaires. C'est **dans l'action** même qu'ils puisent leur plaisir et leur motivation. Action qui permet des relations interpersonnelles riches et gratifiantes, qui assure l'utilisation de leurs compétences, dans laquelle ils perçoivent du sens, par laquelle ils se sentent reconnus et par laquelle ils se réalisent. Les travaux des sociologues Bernoux et Crozier, sur lesquels nous reviendrons plus loin, ainsi que ceux des théoriciens de la motivation au regard des besoins des êtres humains sont éloquents à cet égard et nous paraissent traduire assez bien l'expérience des responsables d'organisation.

Il faut aussi préciser que ces observations ne sont pas tout à fait nouvelles au Québec. En effet, le chercheur de McGill, Henry Mintzberg a déjà démontré, par ses études, que l'activité du «manager au quotidien», est fort différente de ce que laisse entendre la définition traditionnelle du processus administratif. Ce dernier serait beaucoup plus complexe et c'est à travers un ensemble de rôles qu'il décrit les activités du gestionnaire du XXe siècle.

«Ma thèse est simple : l'image du potier appréhende mieux le processus à travers lequel émergent les stratégies efficaces. L'image de la planification, si longtemps populaire dans la littérature, déforme la compréhension de ce processus et a pour conséquence, d'égarer les organisations qui l'ont adoptée sans réserve.»[5]

De même, certains chercheurs, en administration scolaire, ont déjà accordé beaucoup d'importance aux travaux de Likert, Herzberg, Maslow et Vroom.

Le modèle de gestion développé dans un contexte d'industrialisation et de bureaucratisation, ne prenant pas suffisamment en compte la réalité individuelle et collective des acteurs de l'organisation, doit être re-définie. Il nous faut la réexaminer, à partir de l'action elle-même, des intentions des acteurs et de la poursuite de leurs fins personnelles dans les organisations. Il faudra aussi apprendre à intégrer au processus de gestion l'expérience immédiate des acteurs, notamment celle des gestionnaires, en y incluant des dimensions non rationnelles telles les émotions ou les sentiments plutôt que de considérer ces dernières comme des obstacles à une saine gestion. Il faudra aussi être attentif davantage aux opérations qui accompagnent et suivent l'action qu'à celles qui la précèdent.

Voilà pourquoi, dans ce domaine, comme dans l'ensemble des sphères humaines, émergent dans la société contemporaine des courants de pensée reliés à une vision paradigmatique plus écologique, systémique ou holistique. Ce qui nous amène à utiliser plus spécifiquement les leçons de l'expérience pour préciser dans cette nouvelle vision, un modèle de gestion que nous qualifierons de gestion intégrée.

2- L'analogie du voyage

Le recours à une analogie nous a permis de mieux saisir les éléments constitutifs du modèle que nous tentons de définir. Mintzberg utilise celle du potier; nous utiliserons celle du capitaine. Et, c'est du refus d'une équipe d'enseignantes et d'enseignants d'une école secondaire de «s'embarquer» dans un processus d'élaboration

---

5 MINTZBERG, H., Le management, Ed. d'organisation, Paris, 1990, p. 49.

de plans d'action conventionnels (préciser les besoins, les priorités, les objectifs, les moyens, les ressources et l'échéancier) que nous avons tiré l'analogie du voyage. Nous l'exploiterons ici pour présenter «l'image» du processus de gestion intégrée.

Il s'agit bien, en effet, d'embarquement, de navire et de capitaine. La directrice ou le directeur d'une école, lorsqu'il est mandaté par sa commission scolaire «s'embarque» pour un véritable voyage. On lui confie un navire et une mission; on lui indique une destination et des échéances; on lui fournit un équipage, des vivres et des réserves de carburant. Avant de quitter le port, il anticipe les événements qui pourraient marquer le voyage : les obstacles à affronter et les éléments favorables qu'il pourra exploiter. Il estime de plus les ressources dont il dispose et tente de déceler les forces sur lesquelles il pourra compter et les faiblesses dont il devra tenir compte. Il rend ses intentions explicites et les fait connaître à tous.

Certaines décisions ont déjà été prises par l'armateur concernant le navire, sa cargaison, son équipe et ses ressources, sa destination et son échéancier. Mais ces décisions ne déterminent pas, de façon automatique, la réalité du voyage : elles ne prédisent pas les conditions climatiques précises, la collaboration des marins, les maladies ou la santé des membres de l'équipage. Le capitaine a la responsabilité de rendre le navire à bon port.

Le navire, ayant quitté le port, un capitaine actif est attentif aux événements. Il exploite les occasions qui s'offrent à lui : beau temps, courants favorables. Il contourne les obstacles qui se présentent et re-précise clairement ses intentions. Tout au long du voyage, il observe et évalue les effets des actions entreprises et procède aux réajustements qui s'imposent.

Mais surtout, le capitaine est attentif à son équipage : ce que vivent les membres de son équipe. Il sait très bien que les sentiments des membres de l'équipage, le rapport qu'ils entretiennent avec lui, les émotions qu'ils vivent à travers les événements et les actions posées sont essentiels à la conduite efficace du navire. Aussi essentiels probablement que tous les plans du voyage. Il sait qu'aucun plan de voyage, si raffiné soit-il, ne saurait compenser son aptitude à naviguer par toutes les mers et

par tous les temps. Cette habileté, il l'a notamment acquise et développée par l'expérience. Les bons outils sont précieux, parfois indispensables, jamais suffisants. Mais l'apport de son équipe lui est toujours indispensables. Il ne pourra, à lui seul, mener le navire à bon port.

De même, la directrice ou le directeur d'école se voit confier une école, une équipe-école, des objectifs à atteindre et des paramètres concernant les programmes d'étude, l'évaluation des apprentissages, les échéances et les horaires. Il a de l'information à fournir de façon régulière. Mais il est tout particulièrement responsable de s'assurer que l'organisation qu'il coordonne et dirige remplisse la mission qui lui a été confiée.

Avant le début de l'année, elle ou il se prépare, anticipe les événements qui se présenteront cette année, estime les ressources dont elle ou il dispose et affirme ses intentions.

En cours d'année, la directrice et le directeur d'école sont attentifs aux personnes et aux événements, exploitent les occasions, contournent ou font face aux obstacles. La direction de l'école raffirme clairement ses intentions, s'il y a lieu. Tout au long de l'année, elle observe et évalue les effets des actions entreprises, des gestes posés et procède aux réajustements qui s'imposent.

Elle tient aussi compte autant des sentiments que des idées exprimés par les membres de l'équipe sachant que la prise en compte des émotions qu'ils vivent à travers la vie quotidienne, les actions entreprises et les gestes posés est un élément essentiel à la dynamique énergétique du groupe. Que cette prise en compte sera sans doute déterminante dans l'atteinte de la mission de l'école; plus encore que tout plan annuel surtout si ce dernier fut élaboré ailleurs et par d'autres. Cette dernière affirmation met fin à l'allégorie du voyage et nous amène à préciser davantage certaines assises sur lesquelles nous nous appuyons pour proposer un modèle de gestion dite «intégrée».

3- Une gestion intégrée

À ce stade-ci de notre réflexion, nous ne pouvons donner une définition du concept de gestion intégrée qu'en ajoutant aux processus logiques, et ordonnés reliés à la planification stratégique ou formelle des dimensions reliées à la complexité et à la sphère relationnelle : l'intuition, le mystère, le management informel, la communication analogique et les processus interactifs d'influence. Nous tenterons donc de la définir à travers certaines caractéristiques opérationnelles qui nous apparaissent fondamentales dans cette vision.

Une gestion qui intègre la dynamique des acteurs de l'organisation

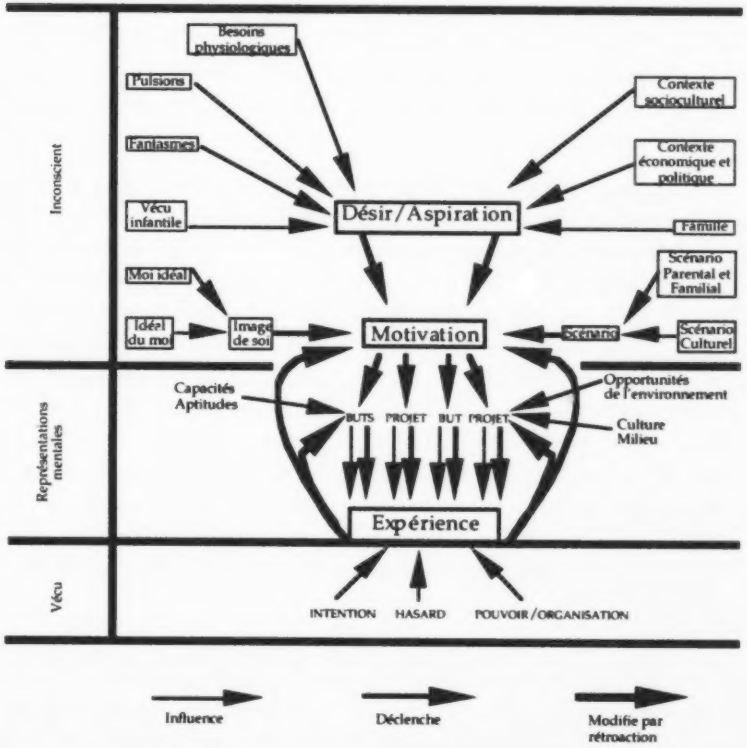
Le concept de gestion intégrée s'appuie sur une vision de l'administration qui prend en compte ou «intègre» les acteurs d'une organisation dans la dynamique administrative en postulant que cette intégration sera aussi bénéfique pour l'organisation elle-meme que pour les acteurs de cette organisation. Examinons d'un peu plus près ce que signifie cette prise en compte d'abord à partir des travaux de Sandra Michel.

Dans son volume Peut-on gérer les motivations[6] Sandra Michel affirme que s'intéresser aux salariés, à leur motivation, c'est accepter de les considérer comme des personnes, comme des êtres humains, avec leurs motivations personnelles. (Cf. Schéma de la page suivante). L'organisation peut cependant rejoindre la motivation des acteurs en permettant l'expression des intérêts à travers **les intentions, les buts et les projets. Ces derniers seraient des révélateurs des désirs et des aspirations qui sous-tendent la motivation.** Les intentions, les buts et les projets énoncent, clarifient, simplifient et concrétisent les désirs et les aspirations des acteurs. Ils les rendent accessibles à l'organisation.

---

6 MICHEL, S., Peut-on gérer les motivations, P.U.F., 1989, p. 4.

Schéma récapitulatif général



Source : MICHEL, S., Peut-on gérer les motivations, P.U.F., 1989, p. 4.

«Être motivé, c'est être en marche, en voie de réalisation parce que l'on est à la fois en train de répondre à ses désirs et à ses aspirations. Etre motivé, c'est vivre une dynamique, une tension intérieure de l'ordre de la réalisation de soi. L'action motivante est celle qui relie les deux termes désirs et aspirations et permet de ressentir l'action comme constitutive de sa personnalité... Le travail motivant est celui qui satisfait des désirs inconscients et profonds tout en répondant à des aspirations personnelles et sociales.»[7]

La motivation serait donc un effet de la rencontre des perspectives organisationnelle et personnelle, la résultante d'une co-incidence entre les actions de l'organisation et les désirs/aspirations des acteurs (Cf. Schéma). Ces derniers pourraient être utiles au plan socio-organisationnel : il nous faudrait, pour cela, prendre en compte les intérêts, les buts et les projets; il faudrait les intégrer dans la dynamique organisationnelle comme dans la sphère professionnelle. Mais ils seraient tout aussi utiles pour les acteurs car ceux-ci passeraient la plus grande partie de leur vie (le travail) à se réaliser parce qu'en accord avec leurs désirs et leurs aspirations, parce qu'en accord avec leur projet de vie. Et, ce faisant, la jonction entre les besoins personnels et professionnels procurerait aux acteurs un plaisir de causalité, une récompense intrinsèque à l'action professionnelle satisfaisante. Le plaisir serait issu du sentiment d'être partie prenante de l'organisation, du sentiment d'autonomie, de reconnaissance par la direction et de responsabilité. Il permettrait une transformation constante et **positive** de l'image de soi.

Nous sommes assez loin ici d'une planification rationnelle serrée, par les dirigeants d'une organisation, sans lien avec les préoccupations des membres de l'organisation. Cette dernière offrirait à ses partenaires du sens-signification plutôt que du sens-objectif. **Sens et reconnaissance** seraient les mots-clés de la motivation dans une organisation.

Résumer aussi brièvement la thèse que défend Sandra Michel est presqu'une injure. Les limites de cette communication nous y obligent. Cependant, l'intérêt que

---

7 IBID., p. 42.

représente son ouvrage pour le développement de l'administration scolaire au Québec nous incite à le considérer comme l'une des oeuvres les plus significatives pour le responsable d'une organisation scolaire au regard de l'implication et de l'intégration des acteurs dans l'organisation. Et cette oeuvre nous apparaît d'autant importante qu'elle vient renforcer et soutenir d'autres ouvrages dont ceux de Maslow, Herzberg, Vroom et Likert. En effet, dans ces dernières, les conditions organisationnelles de la motivation et de l'intérêt touchent des dimensions reliées à la qualité de la tâche, à la possibilité d'y ressentir du plaisir ou de la transformer, à la satisfaction des besoins fondamentaux de sécurité mais aussi de valorisation, de relations et de confirmation de l'identité. La liberté d'expression, des comportements d'indépendance et du pouvoir sur son activité apparaissent comme des conditions motivantes de réalisation de la tâche. Enfin, des attitudes d'empathie, de disponibilité, d'écoute, de support, de respect d'une expression minimale des sentiments de la part du dirigeant ou de la dirigeante apparaissent comme importantes dans la motivation des employés d'une organisation. Ce qui nous amène à traiter d'une nouvelle dimension : la gérance d'intérêts divergents comme composantes de l'organisation.

La gestion intégrée : un processus qui prend en compte et intègre les intérêts divergents des acteurs dans l'organisation

Le courant de « qualité totale», qui est traité assez systématiquement au dernier chapitre, pose clairement, et de façon très actuelle, la nécessité de prendre en compte les préoccupations des clientes et clients de l'organisation scolaire, des travailleurs et des travailleuses de même que celles dirigeantes et dirigeants. On peut certes questionner certaines approches liées à ce courant de pensée mais il correspond nettement à une approche « complexifiée» de l'organisation.

Examinons avec les sociologues Crozier, Friedberg et Bernoux cet aspect de la gérance d'une organisation.

L'organisation : un construit social

Selon Crozier et Friedberg[8], le problème le plus fondamental que pose l'étude des organisations est celui de l'action collective, c'est-à-dire celui de la **coopération** «d'acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources particulières... en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, malgré leurs orientations divergentes» (pp. 15 et 16).

Ces auteurs contredisent ici la vision traditionnelle qui tend à supposer que, dès qu'une entreprise verse un salaire, elle pourra compter sur une adhésion entière et sur la coopération des employés dans le but de remplir la mission de l'organisation. Ils affirment plutôt que l'action collective organisée n'est pas un phénomène naturel mais qu'elle est un **construit social contingent.** La coopération, dans une organisation, n'est ni automatique, ni prédéterminée car chaque acteur de l'organisation poursuit ses propres finalités. Il peut aller jusqu'à «marchander sa bonne volonté et son comportement face aux autres» (p. 32).

Dans ce contexte, les stuctures organisationnelles visent avant tout à fournir les «protections nécessaires pour affronter les phénomènes de pouvoir, c'est-à-dire,...rendre possible la coopération» (p. 33) des êtres humains. Car, dès qu'on parle d'intérêts divergents ou contradictoires, on parlera de pouvoir et de jeux de pouvoir dans le sens de ses propres intérêts.

Il s'agit ici d'un coup important porté au pouvoir sacré du chef, qu'il se nomme évêque d'une église, chef d'entreprise ou capitaine d'un navire. Cependant, pour peu qu'on soit attentif aux **réalités et aux enjeux** auxquels font face les organisations, nous ne pouvons plus occulter ces réalités. De sorte que se pose très différemment la question des rapports de force, de la coopération et du changement dans les organisations.

«L'alternative aux formules de changement technocratiques et/ou autoritaires ne peut être que l'extension et la généralisation progressive de... l'apprentissage col-

---

8 L'acteur et le système, Ed. du Seuil, Paris, 1977.

lectif et institutionnel... Le changement n'est ni le déroulement majestueux de l'histoire dont il suffirait de connaître les lois ni la conception et la mise en oeuvre d'un modèle plus «rationnel» d'organisation sociale. Il ne peut se comprendre que comme un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée **apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit,** bref, une nouvelle praxis sociale» (IBID, p. 35).

Lorsque dans l'allégorie du voyage le capitaine annonce **clairement** ses intentions, il vient d'établir la nature et les règles du jeu social de la coopération. Je dis clairement où je veux aller et quels moyens j'entends utiliser pour m'y rendre. Il vient, par le fait même, préciser les enjeux et donner prise à ses coéquipiers. Ce que l'image du voyage ne précise pas mais qui est clairement présupposé par l'approche et Crozier et Friedberg, c'est qu'il y a discussions et partage sur les intentions annoncées.

La façon de «jouer le jeu social de la coopération» passe par la reconnaissance de l'interdépendance des acteurs, par la négociation, l'acceptation et la gérance des conflits et les compromis qui leur permettront de s'associer pour réaliser une mission. Elle suppose donc l'acceptation d'une association et de la participation. Selon Crozier et Friedberg, les rapports entre les acteurs sont déterminants et les jeux de pouvoir inévitables.

En ce sens, ces auteurs reconnaissent aussi que la dimension «rationnelle» d'une organisation est sujette à la marge de liberté que se donnent les acteurs et à la négociation implicite des enjeux que chacun poursuit.

Cette position est reprise par Philippe Bernoux lorsqu'il affirme que les humains «n'acceptent jamais d'être traités comme des moyens au service de buts que les organisateurs fixent à l'organisation. Chacun a ses objectifs, ses buts propres»[9].

---

9 La sociologie des organisations, Ed. du Seuil, Paris, 1985, p. 129-130.

«Dans une organisation, tout acteur garde une possibilité de jeu autonome, qu'il utilise plus ou moins... On ne peut comprendre le fonctionnement réel d'une organisation sans prendre en compte cette réalité – relative mais réelle – de la liberté de l'acteur.»[10]

Le modèle de gestion intégrée reconnaît cette autonomie des acteurs et accepte la nécessaire négociation entre les intérêts divergents que ce soient ceux des clients, des employés ou des dirigeants ou de chacune de ces personnes prises comme individu avec leurs intérêts et leurs intentions divergentes et parfois contradictoires. La diversité n'est plus considérée ici comme un problème mais comme l'une des conditions de réalisation de la mission. De la même façon que les multiples compétences de l'équipage permettront au navigateur d'arriver à bon port, la prise en compte optimale des différences d'intérêts, de points de vue et d'intentions de l'ensemble des acteurs est une condition de succès et de développement de l'entreprise. Cette prise en compte est la reconnaissance première de l'autonomie des acteurs et permet des choix, donc de s'approprier et de s'identifier à l'organisation dans laquelle ils oeuvrent. Voilà certes, un changement de cap majeur par rapport à une conception de l'organisation fortement unitaire, hiérarchisée et formelle. Ce qui nous amène à une autre caractéristique de la gestion intégrée au regard de l'acceptation des forces diversifiées qu'elles soient cognitives ou affectives.

La gestion intégrée : un processus qui réconcilie et intègre les forces rationnelles et intuitives, cognitives et affectives des acteurs dans l'organisation

Pour aborder cette dernière grande caractéristique de la gestion intégrée, nous reprendrons ici une image chère à Henry Mintzberg : celle du potier. En effet, le potier a une idée ou une image de l'oeuvre qu'il voudrait produire. Quand il s'installe pour interagir avec la matière, il a une intention. De celle-ci naissent, par l'oeuvre de ces mains, des formes qu'il ne pouvait ni imaginer, ni même concevoir avant cette interaction. Les possibles, en terme de produit sont presqu'infinis. Tel mouvement, tel geste de la main, la vitesse du tour, la réaction du matériau, l'imagination de l'instant,

---

[10] IBID., p. 131.

etc. produiront des effets divers. Pourtant, il travaille avec de la matière «dite inerte». Il lui donne vie. C'est lui qui vit à travers elle.

Certes, la complexité de la gestion d'une organisation est au moins aussi grande que l'oeuvre du potier. Bien sûr, le gestionnaire a des intentions et des objectifs. mais ceux-ci sont constamment relativisés par les interactions de la vie quotidienne. De multiples informations lui parviennent quotidiennement : potins, sentiments, impressions, expressions des visages, gestes, ton de la voix. Ce qui fait dire à Mintzberg[11] que les informations que reçoit le gestionnaire sont souvent de type informel et spéculatif, plus synthétiques qu'analytiques. D'où des processus irréguliers et discontinus, des processus généralement interactifs orientés vers la synthèse plus que vers l'analyse. C'est d'ailleurs un caractère distinctif de toute pratique d'intervention, prise comme pratique et non comme objet d'étude.

Cependant, compte tenu de l'objet de cette pratique et des rapports de pouvoir inhérents à une organisation, le leader est doublement attentif à toutes les dimensions reliées aux signes non verbaux, à leur perception et à son intuition pour porter un diagnostic. Il effectue donc constamment un couplage des dimensions intuitives et des processus d'analyse et de déduction. Ce qui a amené Mintzberg à parler du «management informel» faisant référence à toutes les dimensions de complexité, de mystère, d'ambiguïté que comporte la réalité de la gestion quotidienne. Celle-ci ne peut s'inscrire dans le seul cadre logique.

Dans cette nouvelle vision plus holistique, la planification stratégique ne devient qu'un élément de la gestion.

«Les processus importants d'une organisation semblent être reliés jusqu'à un point considérable aux facultés identifiées comme celles de l'hémisphère droit du cerveau. Les ... managers semblent évoluer dans un système ambigu, complexe et quelque peu mystérieux dans lequel il y a relativement peu d'ordre...»[12]

---

11 MINTZBERG, H., Le management, Paris, 1990, p. 90.
12 MINTZBERG, H., Le management, Paris, 1990, p. 80.

«Il n'y a pas de doute que les managers exceptionnels sont ceux qui sont capables de «coupler» les processus effectifs de l'hémisphère droit (impression, intuition, synthèse) avec les processus effectifs de l'hémisphère gauche (raisonnement articulé, logique, analyse).»[13]

Plusieurs ouvrages de Watzlawick, dont *Le langage du changement* et *Changements et psychothérapie* vont dans le même sens. Et quand il réfère notamment à l'importance de la dimension holistique ou relationnelle des situations, il associe le cerveau «droit» à cette réalité.

«L'hémisphère droit... est hautement spécialisé dans la perception holistique des relations, des modèles, des configurations et des structures complexes... Il a tendance à tirer des conclusions «illogiques» en se fondant sur des associations de sons et sur des confusions entre sens littéral et métaphorique; il est enclin à utiliser des condensations, des mots composés, des ambiguïtés...»[14]

«Ici dominent l'image, l'analogie et par conséquent... la mémoire des événements et des sentiments et sensations qui les accompagnaient alors.»[15]

Ainsi, le couplage de la pensée logique et la puissance de l'intuition donnent au gestionnaire un pouvoir de portée presque charismatique. C'est en même temps une limite et une exigence.

Si, par ailleurs, on établit le lien avec les qualités requises chez un leader pour mettre en oeuvre les interactions nécessaires à la motivation et à l'engagement de son personnel, à la perception la plus fine possible de l'état émotif de son équipe, du climat de l'organisation, on reconnaît d'emblée que le seul planificateur logique ne représente pas nécessairement le meilleur gestionnaire. D'où le caractère complexe de ce travail de gestion avec des humains.

---

13 IBID., P. 88-89.
14 WATZLAWICK, P., Le langage du changement, p. 31.
15 IBID., P. 34.

Un outil d'analyse de la pratique

Notre préoccupation en développant ce modèle de gestion dite «intégrée» n'est pas de tenter d'identifier «la bonne façon» de gérer une école car nous croyons qu'il doit y en avoir plusieurs. Ce n'est pas non plus d'assurer que les directrices et les directeurs d'école gèrent bien de cette façon mais plutôt de se demander s'il est pertinent pour eux, d'utiliser ce modèle pour expliciter, comprendre, analyser et transformer leur pratique. Il s'agit donc d'un modèle conceptuel visant à faciliter l'analyse de la pratique. Il ne prétend, d'aucune façon, à un modèle «idéal» de pratique à implanter.

De la même façon que le modèle de gestion rationnelle s'est accompagné d'outils opérationnels de planification et de contrôle, le modèle de gestion intégrée peut inspirer des outils simples d'observation et d'anticipation. Mais ces outils ne seront utiles que s'ils permettent une utilisation rapide, facile et efficace dans les situations d'urgence et de tension. Peut-être pour faire face à différentes mers et à des temps différents.

Il ne s'agit pas ici de rejeter ou de discréditer la dimension rationnelle de la gestion car elle est indispensable, notamment dans les situations ou l'on gère «en différé», bien en marge, éloigné ou en dehors de l'action quotidienne des écoles. Sans accès évidemment aux sentiments et aux émotions que vivent les acteurs dans la quotidienneté... Dans les situations où l'on gère en direct, dans le feu de l'action, dans le «mystère» que représente chaque dynamique humaine et plus encore lorsqu'on intègre la dimension inter relationnelle, en plein coeur des émotions, le modèle de gestion intégrée nous paraît plus pertinent pour rendre compte de la réalité.

Le tableau de la page suivante établit, de façon synthétique, un parallèle entre les deux modèles de gestion auxquels nous avons fait référence au cours de cette analyse.

Deux modes de gestion :
La gestion rationnelle et la gestion intégrée

GESTION RATIONNELLE		
AVANT L'ACTION	**PENDANT L'ACTION**	**APRÈS L'ACTION**
Planification - *besoins* - *orientations* - *priorités* - *objectifs* **Organisation** - *moyens* - *ressources* - *échéancier*	**Direction** - *information* - *commandement* - *motivation* **Contrôle** - *vérification* - *exécution du plan*	**Évaluation** - *mesure des résultats* - *atteinte des objectifs* **Réinvestissement dans la prochaine planification**
Critères : pertinence et cohérence	***Critères : conformité au plan***	***Critères : efficacité et efficience***

GESTION INTÉGRÉE		
AVANT L'ACTION	**PENDANT L'ACTION**	**APRÈS L'ACTION**
Anticipation des événements **Estimation des ressources** **Expression d'intentions et d'objectifs généraux**	**Attention aux événements** **Attention aux personnes** **Exploitation des occasions**	**Observation continue des effets produits** **Réenlignement de l'action**
Critères : pertinence et réalisme	***Critères : leadership et «opportunisme» (sagacité)***	***Critères : souplesse et adaptation***

Source: Inspiré d'un document non publié de Réjean Fortin (1990)

CONCLUSION

Le modèle de gestion intégrée que nous avons proposé ici s'alimente entre autres à la vision systémique ou holistique de l'organisation et aux valeurs associés à la considération des personnes qui constituent des éléments majeurs de contenu d'une culture organisationnelle adaptée à la complexité du réel et à l'incertitude du changement. Le gestionnaire, capitaine de navire en voyage, y trouvera un outil lui permettant de comprendre (et d'agir sur ou avec les dynamiques vitales de l'organisation, les intérêts divergents de ses acteurs ainsi que leurs forces rationnelles et intuitives, cognitives et affectives.

En somme, le processus de gestion se complexifie et se différencie. À la vision rationnelle de la gestion, il ajoute la complexité de la dynamique humaine et du développement des acteurs dans l'organisation.

Références

Bernoux, P., La sociologie des organisations, Ed. du Seuil, Paris, 1985.

Capra, F., Le temps du changement, Ed. du Rocher, New York, 1990.

Crozier, M., Friedberg, E., L'acteur et le système, Ed. du Seuil, Paris, 1977.

Fayol, H., Administration industrielle et générale, Ed. Dunod, Paris, 1962.

Michel, S., Peut-on gérer les motivations, P.U.F., Paris, 1989.

Mintzberg, H., Le management, Ed. d'organisation, Paris, 1990.

Taylor, P.W., The ? of scientic management, Harper, New York, 1923.

Chapitre 13

Qualité totale comme base et stratégie d'une culture de la réussite scolaire au Québec

par

Jean Moisset

Jean Plante

INTRODUCTION

La réussite scolaire dans le monde des années 1990 est devenue un objectif prioritaire depuis que théoriciens et praticiens de l'éducation ainsi que de simples observateurs ont vu leur attention braquée sur le phénomène du décrochage scolaire. Au Québec, près de 40% de jeunes quittent l'école sans obtenir leur diplôme d'études secondaires! Quelle que soit la justesse mathématique de cette donnée, de toute manière relative, elle aura eu au moins le mérite de mobiliser les esprits en vue de trouver les voies et moyens d'une amélioration des rendements scolaires des élèves, dans un monde de plus en plus ouvert, compétitif et exigeant. Dans ce contexte, tous les intervenants ont un rôle important à jouer: les élèves et leurs parents, les enseignants, le personnel de soutien et le personnel de direction des écoles, les commissions scolaires et le Ministère de l'éducation lui-même, etc. Cependant, il revient aux responsables de la direction et de la gestion des établissements scolaires d'assurer la mobilisation des différents acteurs de l'école autour de la réussite scolaire comme priorité. En cela, leur rôle est stratégique et nécessite une vision globale pour une mise en oeuvre efficace de n'importe quel plan d'action dans cette perspective.

Nous postulons ici que la démarche qualité comme philosophie de gestion peut jouer cette double fonction, de base pour une culture de la réussite scolaire d'une part et de fondement d'une stratégie de mobilisation des ressources humaines de l'école d'autre part. Nous soulignerons d'emblée que le problème ainsi posé n'a pas encore donné lieu à une recherche empirique bien développée, en tout cas, pas au Québec, à notre connaissance. Il est d'autant plus urgent que l'on commence à y réfléchir. C'est ce que nous avons fait et le fruit de cette réflexion amorcée, à l'occasion des Assises de l'Association des cadres scolaires du Québec en décembre 1992 et poursuivie dans le cadre de la préparation d'un Séminaire d'études avancées en Gestion des ressources humaines, sera présenté ici, articulé autour de trois éléments:

1- dans un premier temps, sera fait le point sur le phénomène de la réussite scolaire et ses déterminants;

2- dans un deuxième temps, une revue des écrits nous permettra de dégager les principales composantes du concept de «culture organisationnelle» et les résultats provisoires de son application au milieu scolaire;

3- et enfin nous montrerons en quoi et comment la qualité totale peut être mise à contribution dans la perspective d'une culture de la réussite scolaire au Québec.

1- Quelle éducation pour quelle société ?

Il restera toujours un défi sans cesse à relever que de définir de manière univoque et universelle les finalités et les buts de l'institution éducative, ce qui rend d'autant plus difficile de les atteindre. C'est que l'éducation est fondamentalement liée aux valeurs des individus et des sociétés et que ces valeurs changent dans le temps, dans l'espace et, à l'intérieur d'un même territoire et à un même moment, selon les groupes variés auxquels les individus se rattachent de manière prédominante. Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p. 1), «les rapports du système scolaire avec la société sont tels que l'évolution de celle-ci amène continuellement les responsables de l'enseignement à s'interroger sur la qualité et la pertinence de l'éducation». Cela dit, dans le contexte du Québec d'aujourd'hui, l'on admet que l'institution éducative est appelée à fournir un *service* à des *clientèles scolaires* - les élèves - service complexe, puisque devant habiliter ces derniers à prendre place de la manière la plus harmonieuse et la plus efficace possible au sein de la société, comme citoyennes et citoyens responsables d'une part, comme agents économiques d'autre part. Ce service éducatif, tel que dispensé par l'institution scolaire formelle n'est sans doute pas le seul responsable des résultats que nous venons d'évoquer. Mais il en est sûrement un facteur majeur et, comme tel, doit comporter et comporte un certain nombre de propriétés ou caractéristiques qui lui confèrent une certaine constance.

1.1 Nature du service éducatif

En regard de sa nature propre et de sa finalité qui est le développement intégral de l'élève, le service éducatif, avons-nous souligné précédemment, est éminemment complexe. L'intégralité de la formation d'un élève suppose en effet une multiplicité de dimensions, allant d'éléments cognitifs à des éléments moteurs en passant par des éléments affectifs, esthétiques, sociaux, moraux et spirituels. De surcroît, chaque élève est par sa personnalité différent de tous ses autres camarades, même s'ils sont du même groupe d'âge et font partie du même groupe-classe.

Le service éducatif est par ailleurs un bien intangible, immatériel. Il n'en est pas moins réel cependant pour les individus qui en bénéficient ou en sont privés - au plan quantitatif ou qualitatif - et pour les sociétés dont ils sont membres. Ce service est la résultante d'un processus dynamique et itératif qui met en interaction le maître/ la maîtresse et ses élèves, à travers deux actes fondamentaux qui sont comme une médaille et son revers tant ils sont complémentaires, l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner.

Intangible certes, le service éducatif n'est pas moins visible - pour qui sait regarder- au travers des transformations qu'il produit chez l'élève par tous les éléments qu'il leur apporte. Ces éléments, on peut les regarder à travers la grille désormais classique d'Edgar Faure (1972) qui les regroupe en trois grandes catégories: les savoirs (connaissances), les savoir-faire (habiletés) et les savoir-être (valeurs, attitudes et comportements). Nous y reviendrons quand nous examinerons la question de la réussite scolaire et des facteurs qui sont susceptibles de la promouvoir ou de l'entraver. Retenons toutefois pour l'instant que la *qualité du service éducatif* est plus que jamais un enjeu essentiel pour tout notre système scolaire et en particulier pour chacun de ses établissements (CSE, 1987), compte tenu du caractère de plus en plus compétitif des rapports entre les diverses sociétés constitutives d'un monde de plus en plus ouvert, réduit à la dimension d'un «village global». Cette dernière réflexion nous amène à examiner brièvement une deuxième série de caractéristiques de l'éducation/ service, vue cette fois sous l'angle macro-social.

1.2 Quelques caractéristiques du service éducatif

Au plan sociétal, l'une des premières caractéristiques ou qualités que l'on demande ou que l'on voit au service éducatif, c'est la *continuité*, c'est-à-dire la permanence de sa disponibilité pour toute personne désireuse et capable de l'acquérir et de le développer. Ainsi se trouve posée la problématique du droit à l'éducation, non seulement au sens de la possibilité d'acquérir une formation initiale, basée sur l'articulation ou l'intégration des trois catégories de savoirs dont nous parlions plus haut, mais aussi et peut-être surtout au sens de la capacité de continuer à apprendre dans la société québécoise contemporaine, une société de l'information, une société en perpétuelle mutation (CSE, 1991).

En lien direct avec ces dernières observations est la deuxième caractéristique du service éducatif à savoir son *adaptabilité*, concept auquel nous attribuons deux significations. L'adaptabilité de l'éducation s'entend d'abord comme cette capacité d'ajustement aux changements dans le temps et dans l'espace. Cette qualité du service éducatif se traduira par une souplesse dans la définition tant de certains aspects du contenu de l'éducation que de la manière de la transmettre. Ce qui permettra, au-delà de l'indispensable base commune de la formation, de tenir compte des caractéristiques différentes de groupes d'élèves, des spécificités des divers milieux socio-géographiques, des valeurs dominantes changeantes des époques. En deuxième lieu, nous définissons l'adaptabilité du service éducatif comme la capacité de doter ceux et celles qui le reçoivent de l'adaptitude, c'est-à-dire de la capacité de s'adapter. Nous rejoignons en cela le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p.14) quand il souligne que «l'évolution constante - on parle souvent de la permanence du changement - nécessite que l'élève développe dès son plus jeune âge la capacité de s'adapter, ... de s'ajuster à des situations diverses et imprévues..., sans perdre pour autant son identité».

Enfin, au niveau macro-social, la troisième et dernière caractéristique du service éducatif dont nous parlerons brièvement est son *accessibilité*. Nous distinguons l'accessibilité de la continuité dans la disponibilité que nous avons présentée auparavant. Il s'agit ici pour le service éducatif d'être accessible à tous, donc égalité des

chances pour les individus quels qu'ils soient, et partout dans l'espace du territoire québécois, donc équivalence des services éducatifs, quelles que soient les régions.

À ce dernier égard, on sait les progrès extraordinaires qui ont été enregistrés au Québec depuis la Réforme scolaire des années 1960, la Réforme Parent. Mais depuis un certain temps, il y a une tendance chez certains observateurs et analystes à mettre quasiment au compte de l'accessibilité tous les problèmes et ratés de notre système éducatif. Comme quoi accessibilité et qualité des services éducatifs seraient des éléments contraires. Nous ne sommes pas de cet avis. Trop complexes certes sont la qualité de l'éducation et la réussite scolaire qui en est le meilleur indice pour que nous souscrivions à cette équation simpliste. Mais qu'est-ce donc la réussite scolaire ? Et, à cet égard, comment la situation se présente-t-elle au Québec ? C'est ce que nous allons brièvement examiner dans ce qui suit.

1.3 La réussite scolaire

Toutes les idées que nous avons développées jusqu'ici montrent qu'il n'y a pas de définition absolue ou transcendantale de la réussite en éducation. On peut néanmoins s'entendre pour dire - de manière très opérationnelle - qu'un/e élève réussit qui atteint, selon un degré préalablement convenu, les objectifs clairement définis et assignés à un programme d'un champ disciplinaire ou d'un niveau d'études dans un secteur donné à partir d'un (de) curriculum (curricula) effectivement aménagé(s) et mis en oeuvre. Nous ajouterons pour compléter cette définition... et qui est en mesure de répondre valablement aux attentes vis-à-vis de lui(d'elle) que ce soit à un niveau supérieur d'études ou dans un secteur donné d'activités de la société sur le marché du travail. On s'imagine bien que de nombreux facteurs interviennent dans le rendement scolaire (réussite ou échec) de l'élève. Mais voyons auparavant quelques données significatives de la situation du rendement scolaire des élèves au Québec.

1.3.1 Situation du rendement scolaire au Québec

La réussite scolaire, telle que définie plus haut, s'exprime généralement par les taux de passage (d'un degré d'études à un autre à l'intérieur d'un même niveau) ou par les taux de diplomation. C'est à partir de ce dernier élément que nous soulignions

récemment (Moisset, 1992, p. 45) qu'«au plan interne, c'est la faiblesse du taux de diplomation, ou à l'inverse l'ampleur du phénomène d'abandon scolaire, que nous considérons comme un indice patent de la relative inefficacité des systèmes de formation au Canada et au Québec.»

Le phénomène est assez bien connu, mais pour fixer les idées, jetons un coup d'oeil sur le tableau qui suit.

Tableau 1

Probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires au secteur des Jeunes, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation en (%)

Sexe / Formation	1975/76	1980/81	1985/86	1988/89	1989/90 [1]
Garçons	**46,9**	**59,1**	**67,6**	**58,0**	**57,8**
Générale	39,9	44,3	58,6	52,8	54,4
Professionnelle	7,1	14,8	9,0	5,1	3,4
Filles	**57,6**	**66,1**	**77,7**	**71,3**	**72,0**
Générale	46,4	51,1	68,6	66,6	68,2
Professionnelle	11,2	15,0	9,1	4,7	3,9
Ensemble	**52,2**	**62,5**	**72,6**	**64,5**	**64,7**
Générale	43,1	47,6	63,5	59,6	61,1
Professionnelle	9,1	14,9	9,1	4,9	3,6

Source : M.E.Q., Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1992, p. 65

1 Données provisoires

En bref, on observe que le taux de réussite, entendu comme le pourcentage de ceux et celles qui sont susceptibles d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, représente moins des deux tiers (64,7%) de l'ensemble des effectifs du secteur des jeunes. Plus d'un tiers des jeunes du Québec abandonnent donc l'école sans avoir terminé leurs études secondaires, la situation étant beaucoup plus grave chez les garçons (42%) que chez les filles (28%). Sur cinq jeunes qui décrochent, trois sont des garçons.

Au delà de ces chiffres qui traduisent l'ampleur de l'échec scolaire dans sa forme extrême, il y a tous les autres phénomènes, scolaires et extra-scolaires, liés à cette situation, soit comme causes soit comme conséquences. De nature qualitative, ils ne sont pas moins importants. Ils s'appellent entre autres la démotivation et la perte de confiance en soi, la déviance et la délinquance, le vandalisme, la violence, la drogue, le chômage, la déchéance voire parfois même le suicide. Évidemment, dans ces conditions, l'on est bien loin de la réussite éducative ou du but du service éducatif de qualité qui, disons-nous, doit habiliter les élèves à prendre place de la manière la plus efficace et la plus harmonieuse possible au sein de la société, comme citoyens et citoyennes responsables et comme agents économiques. Avant de nous engager dans l'examen d'une stratégie d'action dont le but sera la promotion de la réussite ou la prévention de l'échec scolaire, nous considérerons brièvement quelques-uns des facteurs généralement associés au rendement scolaire.

1.3.2 Facteurs du rendement scolaire

Comme l'hydre à sept têtes, le rendement scolaire est lié à une multitude de facteurs dont il faut savoir identifier les plus importants et comprendre le mécanisme de leur influence pour une certaine efficacité de toute action à entreprendre dans ce domaine. À l'instar de plusieurs chercheurs, nous les classons en deux grandes catégories: les facteurs extra-scolaires et les facteurs scolaires. Cette classification a l'avantage de nous permettre de voir immédiatement les éléments sur lesquels le gestionnaire scolaire peut avoir une prise directe: les facteurs scolaires, ce qui ne veut pas dire que les autres ne sont pas ou sont même moins importants. Mais, chacun ses devoirs!

a) Les facteurs extra-scolaires

L'école ne fonctionne pas dans un vacuum. Elle est, disent même certains chercheurs, le reflet de la société dans laquelle elle se trouve voire même du quartier ou de la zone géographique de son implantation. Par ailleurs, avant d'être à l'école, l'élève appartient à un milieu familial. Ce sont les éléments liés à la société générale, le milieu d'implantation de l'école et le milieu familial de l'élève que l'on qualifie de facteurs extra-scolaires, susceptibles d'affecter positivement ou négativement - selon le cas - le rendement scolaire des élèves. Au titre de ces facteurs, on retiendra parmi les plus importants :

- *Les changements de valeurs et les mutations de la société comme:*
  - le recul de la religion traditionnelle;
  - l'éclatement de la famille;
  - l'avancée du pluralisme ethnoculturel;
  - le développement des mass-média;
  - la présence croissante des femmes dans la vie active (hors foyer);
  - la montée de la violence, etc.
- *La zone d'implantation de l'école comme :*
  - le milieu, métropolitain, urbain ou rural;
  - le quartier, favorisé ou défavorisé, etc.
- *milieu familial de l'élève comme :*
  - le statut socio-économique des parents;
  - leur niveau d'éducation;
  - le support et l'encadrement des parents;
  - la place de l'éducation dans l'échelle des valeurs des parents, etc.

b) Les facteurs scolaires

- *l'élève avec*
  - ses caractéristiques socio-démographiques (âge, sexe);
  - ses caractéristiques psycho-sociologiques (personnalité, intelligence,...)
  - ses antécédents scolaires, etc.

- *l'enseignant/e (et les autres intervenants scolaires) avec*
  - leur personnalité et leurs compétences professionnelles;
  - leur degré de motivation;
  - leur disponibilité et leurs attentes vis-à-vis de l'élève;
  - etc.
- *l'école avec*
  - son système de valeurs et d'objectifs;
  - sa taille;
  - son organisation;
  - son système d'information et de communication;
  - sa culture comme organisation;
  - la qualité des rapports interpersonnels dans l'école, entre l'école et son milieu immédiat, notamment les parents d'élèves, etc.;
- *la classe avec des phénomènes comme*
  - la dynamique des groupes;
  - la déconstruction et la reconstruction, etc.
- *les programmes scolaires avec*
  - leurs modifications successives.
- *les ressources pédagogiques et didactiques selon*
  - leur quantité;
  - leur qualité, etc.

Arrêtons-là cette énumération des facteurs du rendement scolaire que nous ne voulions pas exhaustive de toute façon mais dont l'intérêt était surtout d'attirer l'attention sur la complexité du phénomène et de mettre en relief sur la nécessité de faire un diagnostic spécifique à son propre milieu avant d'entreprendre toute action à cet égard. Il n'en reste par moins cependant que le facteur humain restera toujours le facteur clef qu'il faut savoir mobiliser pour la meilleure réussite scolaire des élèves. C'est ce que nous allons aborder à présent.

1.3.3 Les déterminants d'une «école efficace»

Au-delà de la multiplicité des facteurs du rendement scolaire alignés plus haut et qui indique la complexité du phénomène, on doit se demander s'il en est parmi les facteurs proprement scolaires qui pourraient être considérés comme des déterminants de la réussite scolaire. Y a-t-il des facteurs dont la présence agissante peut faire une réelle différence en ce qui concerne l'efficacité scolaire («school effectiveness») et ultimement, pour la réussite des élèves? Cette question, du milieu des années 1970 à maintenant, a été à l'origine de tout un courant de recherches, particulièrement mais non exclusivement dans les pays industriels avancés et usant d'approches méthodologiques variées, quantitatives et qualitatives. L'objet de cette section, en dehors de toute prétention à l'exhaustivité, est de fournir une synthèse des principaux résultats de ces recherches, en nous centrant sur les pays industriels avancés, compte tenu de l'objet général de notre propos.

Au terme d'une revue des principales recherches quantitatives effectuées alors aux États-Unis, Richard Murnane (1981, p. 26) conclut qu'en regard de la réussite scolaire, la plus importante leçon [qu'il tire] est que les écoles font une différence et qu'au nombre des ressources mises en oeuvre par l'école, il y a lieu de distinguer entre «les ressources primaires» ou les plus déterminantes et «les ressources secondaires». De fait, souligne-t-il (Idem, p. 33), «les ressources primaires qui sont de manière consistante et constante reliées au succès des élèves sont les enseignants et les autres élèves. D'autres ressources [les secondaires comme les ressources matérielles, la taille de la classe, les programmes, les curricula, les stratégies pédagogiques, etc.] n'influencent fondamentalement le succès des élèves qu'à travers leur impact sur les attitudes et les comportements des enseignants et des élèves». Dès lors, l'essentiel de sa conclusion est que «la qualité de l'éducation publique dans l'avenir sera déterminée non seulement par le niveau des ressources disponibles, mais aussi par notre capacité d'élaborer et de mettre en oeuvre des politiques susceptibles de prendre en considération les actions et réactions comportementales des enseignants, des élèves et de leurs familles». Développer avec succès des politiques appropriées en vue de la réussite scolaire est une composante directe du rôle des gestionnaires à la tête des écoles et

des organisations scolaires. Et les recherches suggèrent que non seulement c'est possible mais nécessaire.

C'est également le point de vue sous-jacent aux caractéristiques des écoles efficaces découlant des résultats d'une recherche conduite par Joan Shoemaker du Département d'éducation du Connecticut et rapportés par Lezotte (1982, p. 11). Les conditions offertes par l'école sont les suivantes :

1°) Un environnement ordonné et sécuritaire;
2°) Une mission claire pour tous et centrée sur des buts et des priorités d'enseignement et d'apprentissage;
3°) Un directeur ou une directrice dont le leadership est carrément orienté vers les priorités pédagogiques;
4°) Une atmosphère générale marquée par des attentes réciproques (notamment entre enseignants et élèves) élevées;
5°) Une allocation appropriée de temps pour des activités d'études et d'apprentissage en classe;
6°) Un suivi régulier du progrès des élèves;
7°) Des relations étroites et convergentes (en ce qui concerne la mission de l'école) entre l'école et les parents.

Comme on peut le voir à travers les énoncés de ces sept caractéristiques des écoles efficaces, le leadership exercé par le directeur ou la directrice d'école constitue un facteur déterminant de la réussite scolaire, en cela que la mise en oeuvre des conditions favorables en dépend largement. C'est la même conclusion à laquelle on arrive quand on examine la nomenclature des caractéristiques des écoles plus efficaces proposée par Peter Waldron (1983, p. 27). Ce dernier met cependant un net accent sur la participation des enseignants au processus de prise des décisions touchant les affaires de l'école comme une caractéristique importante de ce leadership, de la même manière que l'école doit être perçue comme un tout cohérent (Idem, p. 30).

Pour sa part, Windham (1988, p. 5) a voulu examiner «la nature du double concept d'efficacité (effectiveness) et d'efficience (efficiency) et les avantages et in-

convénients qu'il y a à les appliquer à une activité aussi complexe du point de vue interne et aussi diverse du point de vue contextuel comme l'éducation». Au terme de cet exercice dont il faut lui savoir gré des clarifications conceptuelles apportées, il en arrive à l'identification des éléments permettant de juger de la qualité d'une école ou d'une institution éducative. Ces éléments sont classés en deux catégories que Windham (Idem, p. 25) appelle «les indicateurs d'inputs et de processus» d'une part et «les indicateurs d'output et de résultats» d'autre part. C'est la première catégorie qui nous intéresse surtout, dans la mesure où les indicateurs d'inputs et de processus peuvent être considérés comme des déterminants de l'école efficace. Sans entrer dans une description détaillée de la nomenclature de Windham, nous en ferons une brève présentation. Ces indicateurs sont les suivants :

1°) Les enseignants et leurs caractéristiques (p. 26) telles que leur qualification académique et leur entraînement professionnel, leur âge et leur expérience, leurs attitudes, leur stabilité, leur disponibilité, etc.

2°) Les installations et services
En relation avec cet indicateur, Windham (idem, p. 35) invite à regarder deux aspects: leur disponibilité et leur volume ou leur taille. Il s'agit ici surtout des infrastructures physiques comme les salles de classe, les bibliothèques, les laboratoires, les espaces de récréation, les facilités de transports, etc.

3°) Les équipements et matériels pédagogiques
Il s'agit des ressources complémentaires des installations, telles que l'outillage et le matériel de laboratoires, les livres et les autres ressources didactiques et pédagogiques, etc.

4°) La capacité administrative
À la suite de plusieurs chercheurs, Windham (p. 43) considère que «la capacité administrative est une variable clef, spécialement dans la détermination de la performance des écoles les meilleures et les pires». Retenons qu'«outre l'habileté personnelle de l'administrateur la capacité administrative inclut la fonc-

tionnalité des structures de l'organisation, les attitudes des individus et des groupes vis-à-vis du système hiérarchique, la quantité et la diversité des mesures incitatives pour le personnel, la disponibilité des données et leur utilisation».

Trois indicateurs de processus viennent compléter le tableau brièvement présenté ci-dessus. Il s'agit de ce que Windham appelle «le comportement administratif» saisi à travers la quantité des interactions entre les différents acteurs de l'école perçue comme système, la répartition du temps des enseignants entre les diverses composantes de sa tâche et de même la répartition du temps des élèves.

La simple considération du nombre et de la diversité des facteurs en présence indique clairement que l'efficacité d'une école est un phénomène complexe. Il n'empêche qu'allant au-delà d'une simple description des caractéristiques d'une école efficace, Waldron propose pour considération un processus à partir duquel une école peut développer ou consolider sa propre efficacité (idem, p. 31 et ss.).

Il ne faut pas croire pour autant qu'il s'agit d'une opération aisée. Larry Cuban (1983, p. 696) conscient que «les écoles sont des organisations compliquées» invite à la prudence, «la seule réussite aux tests dans les matières de base comme les mathématiques, la lecture et l'écriture étant un critère étroit de l'efficacité» d'une part et «personne ne sachant comment créer des écoles efficaces», d'autre part (idem, p. 695).

Pour sa part, Windham (1988, p. 43) reconnaît que «comme c'est le cas avec la variable curriculum, il y a peu de consensus quant à la meilleure façon d'opérationaliser le concept de capacité administrative», considéré comme une variable clé des écoles efficaces. Il suggère néanmoins (idem, p. 44) que «l'amélioration de l'efficience en éducation requiert une *approche intégrée* de l'ensemble des facteurs qui ultimement déterminent la capacité administrative».

L'on ne semble pas loin du processus que Waldron (1983) suggérait visant à «développer un contexte positif» (p. 31), une «*culture de l'école*», entendue comme «*le produit d'une éthique organique et d'une vision qu'une école - toujours unique- forge pour elle-même*» (p. 26).

L'on conçoit bien, comme il le reconnaît lui-même (idem, p. 26) , que ce n'est pas facile. Mais quoiqu'il en soit, la définition et la mise en oeuvre de ce processus font intervenir, de manière incontournable, la direction de l'école et son leadership. C'est ce que soulignent Deal et Peterson (1990, p. 13) quand ils écrivent que «l'un des rôles les plus significatifs des leaders (et du leadership) est la création, la promotion et le raffinement des symboles». Il importe donc de se pencher plus attentivement à présent sur le quoi et le comment d'une culture de la réussite scolaire.

2- La culture de la réussite scolaire

Plusieurs collègues, dans cet ouvrage même, ont analysé de manière détaillée le concept de culture organisationnelle, dans sa genèse et ses applications dans différents secteurs d'activités. Il n'est pas nécessaire d'y revenir. Il nous apparaît cependant important pour notre propos de faire un bref rappel des éléments constitutifs majeurs de cette notion aux fins de jeter les bases de ce que nous appelons la «culture de la réussite scolaire» et de voir ultérieurement en quoi la «qualité totale» peut être mise à contribution pour sa création ou sa consolidation.

2.1 Notion et composantes de la culture organisationnelle

De manière unanime, les auteurs qui ont étudié la «culture organisationnelle» rattachent cette notion à celle de culture générale et en ce que celle-ci a de plus profond, puisque référant à un «système de significations» partagées par les membres d'un même groupe, engagés dans la poursuite d'objectifs communs. Significations tellement ancrées qu'elles viennent à faire partie du subconscient de ces personnes qui ne songeraient pratiquement jamais à s'interroger à leur sujet ou à les questionner. C'est sans doute, à notre avis, l'élément essentiel de la «culture», qui correspond au troisième niveau du modèle de Schein (1985, p. 14) auquel se superposent, en allant vers la surface ou le plus visible, les valeurs (niveau 2) et les artefacts (niveau 1).

Tantôt effet, tantôt cause, la culture au-delà de ses trois niveaux, peut être cernée à travers de multiples éléments, dont Thévenet (1990), à la suite d'autres auteurs

(Owens et Steinhoff, 1989), a fait un instrument «d'audit de la culture». Ces éléments sont généralement considérés comme autant de composantes de la culture d'une organisation. Ce sont :

- les personnalités (fondateurs, fondatrices et autres) qui ont marqué l'organisation et sont considérées comme des modèles;
- l'histoire de l'organisation;
- les mythes symboliques et les histoires à propos de l'organisation;
- les normes ou attentes de comportement vis-à-vis des membres de l'organisation;
- les attitudes, valeurs et croyances de base de l'organisation.

Dans quelle mesure, ces modèles et grilles de culture organisationnelle s'appliquent-ils au milieu scolaire?

2.2 Culture organisationnelle et milieu scolaire

Sur la pertinence du concept de «culture organisationnelle» en milieu scolaire, il ne semble y avoir plus de doute à entretenir. Certes, des auteurs nombreux et des plus représentatifs de l'administration scolaire comme domaine d'études théoriques et de recherche l'ont désormais adopté. Les organisations scolaires sont perçues et analysées comme des «cultures» dont les causes et conséquences doivent être étudiées (Clark & Astuto, 1988); les fonctions et tâches des administrateurs scolaires sont interprétées en termes d'actions culturelles (Macpherson, 1988); Greenfield, (1988) met en évidence les phénomènes culturels, tels que les croyances, les passions, les habitudes et attitudes, etc. dont sont chargées les organisations scolaires. Allant plus loin, «ces auteurs viennent à analyser l'administration scolaire comme une administration d'une culture particulière, dont l'activité première, l'éducation, lui donne ultimement le caractère d'une activité morale» (Griffiths et al., 1988, p. 110). Pour sa part, Morgan (1990, p. 16) décrit ce mouvement de la littérature relative à la culture organisationnelle comme «une tentative pour créer et systématiser un langage de la vie de l'organisation qui aide à structurer la réalité de l'organisation de telle sorte qu'elle rende possible la performance contrôlée (le contrôle de la performance)». Cette dernière observation nous amène à examiner le quoi et le comment d'une «culture de la réussite scolaire».

2.3 Une culture de la réussite scolaire: le quoi et le comment

La réussite scolaire, comme l'excellence, n'est pas un *état d'être* mais un *processus de devenir*. Mais, à la différence du terme «excellence», elle n'a pas cette connotation de comparaison. En effet, comme le souligne à juste titre Gordon Donaldson (1985: 42:6, p. 4), «exceller implique que l'on aille au-delà de ce qui est bon, que l'on soit meilleur comparativement à presque tous». Pour nous, la réussite scolaire porte sur la manière dont les processus internes à l'école sont constamment orientés dans leur fonctionnement vers l'amélioration de ses résultats. Une telle orientation va de pair avec un personnel professionnel capable de (et motivé à) s'impliquer dans la recherche et l'application d'expériences d'apprentissage efficaces et stimulantes pour les élèves. Pour reprendre l'expression de R.S. Barth (1990), tous les membres de la *communauté des apprenants* qu'est l'école auront à coeur le succès des élèves et verront tous leurs faits et gestes marqués par ce souci constant.

La culture de la réussite scolaire rejoint donc celle préconisée par la plupart des chercheurs qui se sont penchés sur la «school effectiveness», et dont les caractéristiques ont été décrites par John Goodlad (1984) dans «A Place called school». Il est pour le moins stimulant de savoir que face aux problèmes auxquels la société moderne est confrontée, de l'avis de Goodlad (1984, p. 271), «beaucoup peut être fait à court terme pour améliorer les écoles et qu'il n'est nullement nécessaire d'attendre le développement de modèles sophistiqués ou les résultats de longs processus de recherches (en cours) dans le domaine de l'éducation». Nous emprunterons de Goodlad quelques-uns des éléments qui nous apparaissent les plus pertinents pour décrire ce que pourrait être une culture de la réussite scolaire.

2.3.1 Une culture de la réussite scolaire: le quoi

Une culture de la réussite scolaire est un état général d'esprit, à la fois stable et dynamique (ouvert au changement) découlant d'un ensemble d'éléments bien articulés et orientés vers les résultats académiques définis en termes larges (savoir, savoir-faire et savoir-être) de l'élève. À la suite de maints chercheurs nous regroupons ces éléments en six catégories :

1- le climat de l'école;
2- le curriculum;
3- les processus liés à l'enseignement;
4- les services de coordination et d'appui;
5- l'évaluation;
6- le soutien des parents et du milieu.

Nous présenterons brièvement chacune de ces rubriques et les principaux éléments qui y sont liés.

1. Climat de l'école

Phénomène complexe qui est la résultante de plusieurs facteurs, parmi lesquels le style de leadership et la qualité des rapports entre les membres du personnel sont très importants. Dans la perspective de la réussite scolaire, ce climat de l'école comporte des caractéristiques qui lui sont propres telles que :

- un sens aigu de la mission académique;
- des attentes élevées vis-à-vis de tous les élèves;
- un sentiment développé d'identification et d'appartenance;
- un haut degré de collégialité dans les relations professionnelles entre les membres du personnel;
- une constante reconnaissance de l'excellence personnelle et académique.

2. Curriculum

- Des attentes et standards appropriés et élevés aux divers niveaux des matières académiques de base;
- Planification et suivi adéquats pour la pleine couverture du contenu des programmes.

3. Stratégie d'enseignement

- Gestion de classe efficace par le maintien d'un cadre structuré propice à l'apprentissage;

- Priorité à l'académique concrètement par une allocation adéquate de temps;
- Promotion des comportements (pratiques) clés de l'apprentissage (révisions, corrections des devoirs à domicile, leçons graduées, système de contrôle processus/résultat, suivi actif des travaux en classe, régularité dans les devoirs à la maison).
- Enseignement dirigé (directif) comme principale approche pédagogique.
- Maximisation des effets du temps consacré à l'académique.
- Utilisation d'approche d'apprentissage accéléré.
- Importance aux enseignements de base.

4. *Services de coordination et de soutien*
   - Approche pédagogique, contenu curriculaire et services de matériel didactique doivent être coordonnés avec le programme de la classe;
   - Stratégie d'expulsion à utiliser seulement si elle n'aboutit pas à une fragmentation du programme ou à une diminution des attentes pour certains élèves ou à une interférence quant aux efforts en vue de maximiser l'emploi du temps.

5. *Évaluation*
   - Des contrôles fréquents du progrès des élèves sur une base de routine;
   - Des rapports précis et informatifs avec accent sur l'acquisition par les élèves des habiletés de base;
   - Attitude sérieuse vis-à-vis des examens (tests) comme une affirmation de l'accomplissement personnel;
   - Développement des habiletés et des politiques de préparation de tests.

6. *Soutien du milieu et des parents*
   - Communication consistante et régulière avec les parents;
   - Une politique clairement définie de devoirs à la maison expliquée aux élèves et aux parents;
   - Accent sur l'importance de la présence régulière à l'école;
   - Claire communication aux parents des attentes de l'école quant aux normes comportementales;

- Accroître la perception de la communauté quant à l'importance des services qu'elle peut apporter pour étendre et renforcer l'apprentissage des élèves.

L'ensemble de ces traits se traduisent par l'émergence d'une atmosphère au sein de l'école étroitement liée au climat. Il ne s'agira pas d'un phénomène passager mais d'un *état d'être* qui se transmettra d'individus à d'autres au sein d'une même promotion et d'une promotion à l'autre, à travers ce qui deviendra l'histoire de l'institution, avec ses «hauts faits» et ses «vicissitudes», ses rites et ses symboles, son système de valeurs centré sur la réussite de l'ensemble de ses élèves. Mais, comment une telle culture voit-elle le jour? Qui peut en être le promoteur?

2.3.2 Culture de la réussite scolaire: le comment

De manière quasi unanime, l'on reconnaît que «les parents doivent participer de façon beaucoup plus active dans les processus de décision touchant la vie de l'école». Une éducation de qualité ne saurait contourner les parents d'élèves qui constituent en l'occurrence les clients dont le degré de satisfaction peut être un indice important. Par ailleurs, plusieurs expériences développées aux États-Unis (Cooperative Nursery Schools) et en Angleterre (Preschool Playgroups) de gestion scolaire participative avec les parents ont eu des résultats intéressants quant à la qualité de l'éducation et à la satisfaction des clients, selon ce que rapporte Goodlad (Idem, p. 272). Cela dit, les directeurs généraux des commissions scolaires et leurs collaborateurs, les directeurs d'école, les enseignants continueront à exercer leurs fonctions, à titre de premiers responsables de la vie scolaire et de la qualité de l'éducation. Dans la perspective de la mise en place d'une culture de la réussite scolaire, il leur revient d'élaborer un ensemble bien articulé et clair d'orientations et d'objectifs pour l'école, à travers notamment le projet éducatif. C'est également à eux qu'il revient de rendre disponibles dans l'école des modèles curriculaires et des approches pédagogiques, des mécanismes d'évaluation continue des activités d'enseignement et d'apprentissage et des conditions de ces activités ainsi que les moyens d'appui à l'amélioration du fonctionnement de l'école et du rendement scolaire des élèves.

Tout cela devra être fait en étroite concertation entre les membres de la communauté scolaire (administration, enseignant, non enseignant, élèves) et avec les parents d'élèves. Par ailleurs, il ne s'agit pas de prendre les décisions à la pièce, mais dans une perspective d'ensemble et de manière articulée. On admettra donc que les changements à introduire dans une école en vue de l'émergence ou de la consolidation d'une culture favorable à la réussite scolaire exigera du TEMPS. À cet égard, nous faisons nôtre le mot de Théodore Sizer (1985, p. 21) qui, à la question «how do we change schools to improve the learning of students?» répondait «Slowly. Very carefully. And all at once».

Comment la *qualité totale* peut-elle contribuer à cette culture de la réussite scolaire? C'est ce à quoi sera consacrée la suite de nos réflexions.

3- La qualité totale au service de la réussite scolaire

3.1 La démarche qualité

La démarche qualité a été d'abord développée dans des entreprises du secteur privé, comme la Fédération des Caisses populaires Desjardins, et dans certaines organisations du secteur public et parapublic, comme les hôpitaux. Avec d'autres auteurs (Ferris et Wagner III, 1985; Dean, Jr, 1985; Rankin, 1992; Wilson et Schmoker, 1992; Martin et McGee, 1991/1992; Coleman, 1992; Murgatroyd, 1992; pour n'en nommer que quelques-uns), nous postulons que le secteur de l'éducation peut également en tirer parti pour une meilleure atteinte de ses objectifs.

3.1.1 Ce qu'elle n'est pas

La démarche qualité n'est pas qu'une mode. Être à la mode, c'est être comme les autres, c'est aussi avoir ce que les autres possèdent et c'est aussi agir comme les autres. Bien se sentir dans sa peau avec les autres constitue la finalité d'être, d'avoir et d'agir à la mode. Demandons-nous avec Baruche si «réfléchir avant d'agir, être responsable de ce que nous faisons, vouloir être efficace dans un travail utile, est une mode» (1992:59).

Elle n'est pas une panacée, un remède prétendu universel contre tous les maux. Loin de là, à chaque situation où s'applique la démarche qualité, il y a présence d'actes réflexifs.

Elle n'est pas uniquement une technique. Bien que, à chaque action, il y ait une partie importante de technicité, on ne peut pas relier l'approche qualité à une seule et unique technique.

3.1.2 Ce qu'elle est

En réalité, comme tout processus d'action qui s'adresse à l'humain, qui engage la personne, *la démarche qualité se définit* comme une façon autre d'aborder les problèmes qui nous confrontent. En reprenant Baruche (1992:60): «Une démarche qualité, c'est-à-dire la gestion de la qualité, n'est pas une technique qui se juxtapose à d'autres comme la technique comptable ou celle du contrôle de gestion. Elle implique en fait une modification, une adaptation de la façon de piloter une entreprise». La gestion de la qualité a pour but de concilier deux objectifs fondamentaux: l'efficacité et l'efficience de l'entreprise scolaire. C'est un processus itératif. Cette gestion n'est pas une responsabilité exclusive au gestionnaire et à l'administrateur, elle demande l'implication de l'ensemble des ressources humaines de l'entreprise.

La démarche qualité nécessite un effort pédagogique et de communication. C'est un processus qui demande un temps d'apprentissage. Elle renvoie à un changement profond dans les modes de gestion, les comportements, les systèmes d'organisation, les styles de management et les mentalités. Selon Monteil (1989:33 ss.) et Gautrat (1989:59 ss.), et, dans le langage du secteur privé, elle requiert l'existence de certaines conditions: l'esprit de projet, la redéfinition des relations producteurs-consommateurs ou fournisseurs-clients, l'établissement d'une définition de la participation et de la responsabilité, etc. Ce que d'autres appellent une nouvelle philosophie de gestion des ressources.

Une philosophie. La gestion de la qualité totale se rapporte à l'ensemble des membres de l'organisation (Storia et Montaigne, 1986), mais elle se traduit, d'abord, par un engagement conscient de la haute direction envers l'implantation de celle-ci et

ne se réalise, ensuite, que si on fait du client le grand patron de l'organisation. La démarche qualité totale demande le développement d'une nouvelle philosophie de l'organisation et de la gestion. Comme nous l'avons déjà souligné, elle n'est pas une mode, elle ne peut pas être regardée comme une panacée, ni une technique qui s'ajoute à d'autres que nous connaissons déjà. D'une part, elle exige des nord-américains qu'ils prennent conscience que le temps de l'énergie abondante et gratuite n'existe plus et que la rareté des ressources financières constitue un véritable défi pour le gestionnaire; d'autre part, que les ressources humaines aptes à réaliser des tâches complexes sont de plus en plus disponibles, que le client connaît davantage ses droits et qu'il exige des biens et des services de qualité. Ces exigences mettent en évidence que la survie et la dynamique des entreprises de biens et de services reposent sur la qualité du produit et du service. Certains disent qu'il nous faut maintenant concevoir l'organisation comme une pyramide inversée où le client est roi.

Le client de l'école, c'est *l'élève*. Dire que l'élève est le patron de l'école, c'est affirmer que l'école doit le considérer comme l'élément central, l'élément essentiel à son existence.

Dire que l'école est une entreprise publique de services éducatifs constitue, sans aucun doute, une définition tautologique. Mais il faut le réaffirmer, l'être réel et premier à qui s'adresse le service de l'école, c'est *l'élève*. Cette personne vit actuellement; l'aider à être elle-même et à se développer, à se préparer à vivre en société, c'est-à-dire à gagner sa vie, constituent les rôles majeurs de l'école. N'est-ce pas cette orientation que le Québec a prise en affirmant politiquement que l'éducation, dans les États modernes, poursuit une triple finalité:

« - mettre à la portée de toutes les personnes un enseignement de bonne qualité répondant à la diversité des besoins;
- permettre à chaque personne de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses goûts, à ses aptitudes et à ses intérêts jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre, et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement;

- préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement» (Rapport Parent, 1965).

Au plan opératoire, Plante (1992), Moisset et Plante (1992) le rappellent clairement: les services éducatifs publics possèdent des caractéristiques essentielles qui les distinguent des services privés. En tant que service public, l'école doit être accessible à toutes les personnes, elle doit leur offrir une égalité des chances, elle doit s'attacher aux qualités particulières de chacune et elle doit leur permettre de parvenir aux plus hautes études qu'elles peuvent atteindre. Tout cela dans le but d'aider tous les gens à gagner leur vie. Pour atteindre ces finalités, nous le redisons au début du présent texte, il faut se souvenir que les services éducatifs sont immatériels et intangibles, qu'ils demandent un contact direct entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève et que ce dernier participe obligatoirement à la production du service.

Une philosophie de gestion. Cette nouvelle façon de regarder l'entreprise exige que la gestion de celle-ci soit participative. La Commission Parent (1961-66) proposait à l'État québécois de construire son système éducatif en partant de ce principe. Le premier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1964-65) portait sur la participation au plan scolaire. En ce qui regarde la gestion scolaire, la Commission des écoles catholiques de Montréal confiait à un comité le mandat d'étudier diverses formes de cogestion et d'autres formes de gestion participative applicables dans les écoles secondaires (COGES, 1975:9).

La participation. La participation est essentielle à la vie démocratique. Elle exige, en même temps qu'un pouvoir fort et consenti, l'engagement des personnes et des groupes à l'entreprise collective du développement scolaire. Le participatif, c'est la capacité d'un système à mettre en place les mécanismes qui permettront à tous les acteurs de résoudre eux-mêmes les problèmes qui se posent autour d'eux et pour lesquels ils sont compétents et concernés. C'est la démarche indispensable à une école qui est de plus en plus communautaire (Québec: une école communautaire et responsable; U.S.A: Family Matters Project; etc.), où les citoyens et les citoyennes sont

davantage présents, où le résultat est de plus en plus lié à l'implication et à l'engagement de chaque secteur de la société. C'est aussi une démarche indispensable pour répondre à l'évolution des aspirations et des comportements des élèves. Il nous faut reconnaître l'éclatement de la société dans laquelle nous vivons, la compétitivité féroce qui existe entre les divers producteurs de biens et de services et les demandes que cet ensemble présente tant aux adultes qu'aux jeunes. Mais, nous devons faire de l'école une institution de services éducatifs et ne pas lui demander de jouer le rôle «fourre-tout». Il faut *collectivement* choisir les orientations de l'école et savoir, *ensemble*, mettre en oeuvre les actions propices à leur réalisation.

La responsabilité. Sans responsabilité, il n'y a pas de participation. La responsabilité renvoie, d'abord, à une dimension plus personnelle. Elle fait appel à cette capacité de prendre une décision ou d'accomplir un acte sans en référer d'abord à l'autorité supérieure. Elle exige aussi une conscientisation collective lorsqu'elle demande à tous les membres d'un groupe d'être solidaires des décisions et des actes de chaque membre, ainsi que ceux du groupe. Le développement de la responsabilité fait partie intégrante du management de la qualité. Sans responsabilisation et démarche participative, le management de la qualité ne peut que dériver vers un ensemble de contraintes et de méthodes de plus en plus sophistiquées, de plus en plus rigides, inhibitantes et sclérosantes. Le développement de la responsabilité des personnes et des équipes nécessite le développement des compétences individuelles et de groupe. De même, elle requiert la maîtrise et la compréhension par chacun de l'information, spécifique et générale, qui permet à chaque partie d'intégrer le tout, un degré d'autonomie clair et négocié et une capacité d'autocontrôle (Grant et Sleeter, 1985).

L'esprit de projet. On participe à la réalisation de quelque chose; on est responsable de quelque chose. Le projet, c'est ce quelque chose, c'est ce qui permet à chacun de retrouver le sens de son action, la manière dont elle s'intègre à la fois dans le long terme et dans l'environnement immédiat de la tâche; c'est ce qui permet de comprendre le pourquoi et de mesurer l'engagement dans les objectifs généraux. Le projet permet donc de passer d'une vue limitée et cloisonnée à la tâche à une vue systématique où chaque acteur situe son action par rapport à un résultat global.

La visibilité. Le fait de participer au projet et d'en assumer la responsabilité amène les personnes et les groupes à mieux évaluer l'impact de leur action sur l'ensemble du système. Chacun devient de plus en plus conscient de l'ensemble des actions sur les résultats, sur les comportements, sur les causes de dysfonctionnement organisationnel, etc.

Ces quatre composantes sont intimement liées. Il est impossible d'admettre la participation si les agents de l'organisation ne perçoivent pas un gain aux efforts qu'ils consentent (Kirby et Blase, 1991). De même, on n'accepte de participer que dans la mesure où il y a un projet à construire. Si la réalisation de ce dernier doit permettre une certaine fierté, celle-ci existe dans la mesure où les agents sont responsables du projet.

Une philosophie de gestion des ressources humaines. La gestion de la qualité a pour but de concilier deux objectifs fondamentaux: l'efficacité et l'efficience de l'entreprise scolaire. C'est un processus itératif qui demande l'implication de toutes les fonctions de l'école qui interviennent dans la vie du service éducatif pendant toute la durée du cycle de production du service, avec la totalité du personnel, orientant tous les moyens disponibles vers la prévention des échecs, systématisant la relation élève-enseignant, prenant en compte tous les besoins des élèves relatifs à la qualité, aux délais, aux coûts, aux performances, avec pour objectif final, la satisfaction totale des clients.

Nous avons déjà souligné que l'élève est l'élément central de l'école; nous nous devons d'ajouter que l'enseignant en constitue l'élément second. Il faut se rappeler cette réalité: le service éducatif public nécessite une prise de conscience très poussée de l'interactivité intense qui existe entre l'enseignement et l'apprentissage. L'essence et l'existence de l'école reposent sur ces deux concepts. Rien ne se passe à l'école si l'enseignant ne veut pas enseigner ou si l'apprenant ne veut rien apprendre. Mobiliser les ressources humaines de l'école doit, en conséquence, partir de ce constat: l'élève et l'enseignant sont les deux premières ressources humaines de l'organisation scolaire (Kirby, Wimpelberg et Keaster, 1992).

La recherche de la qualité n'est pas une mince affaire et, en conséquence, il n'est point permis de penser sa réalisation sans que toutes les ressources humaines ne soient mobilisées à cette fin. Nous faisons l'hypothèse que le management participatif est susceptible de permettre cette mobilisation, à l'école. En ce sens, nous ne pouvons être que d'accord avec Baruche (1992:24) quand il souligne:

«La qualité totale est une politique qui tend à la mobilisation permanente de tous les membres de l'entreprise pour améliorer:

- la qualité des produits et services,
- la qualité de fonctionnement,
- la qualité des objectifs en relation avec l'évolution de l'environnement.

Dans cet esprit, le management est le moteur de cette politique. Son but est:

- le développement de l'entreprise et de ses membres dans le respect de l'intérêt général,
- sa rentabilité,
- la satisfaction et la fidélisation de ses clients.»

3.2 La démarche qualité à l'école

3.2.1 La réalité québécoise

L'examen du potentiel que représente la gestion de la qualité pour la réussite scolaire au Québec nécessite que l'on jette un regard au préalable sur l'organisation scolaire québécoise.

Lorsqu'on considère les demandes et les démarches des groupes socio-économiques, québécois et d'ailleurs, au cours des trente dernières années, tant dans le domaine scolaire que dans les autres secteurs de l'activité sociale, nous devons admettre qu'ils ont mis leurs espoirs dans la participation.

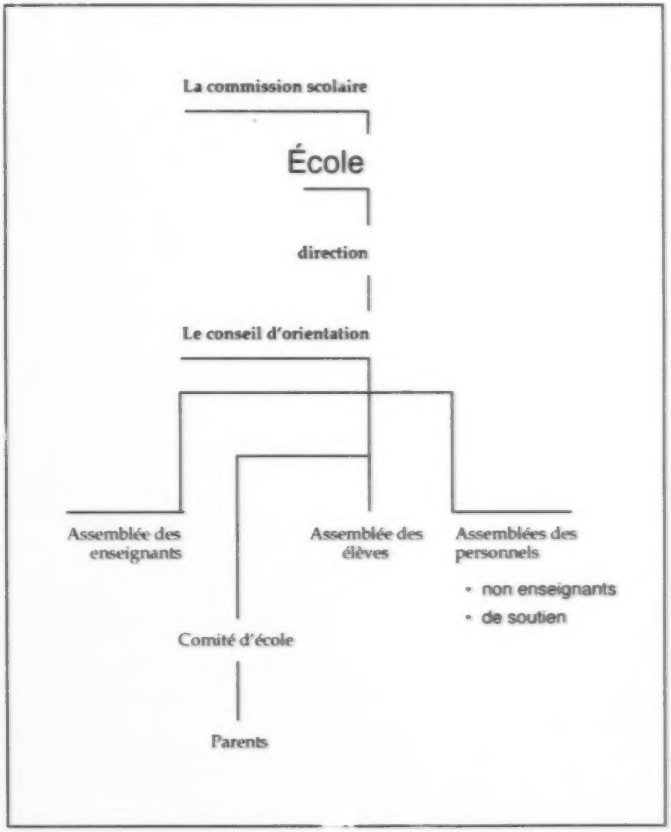
Dans le domaine de la gestion scolaire comme dans bien d'autres secteurs de l'activité sociopolitique québécoise, la participation est bien présente dans la réalité. La toute dernière loi québécoise sur l'instruction publique concrétise les demandes

des divers agents quant à leur place et à leur rôle dans l'éducation des jeunes et des adultes. Dans la réalité, au comité d'école, au conseil d'orientation, au comité consultatif de gestion, au conseil des commissaires, pour n'en nommer que quelques-uns, le législateur a fait une place à la participation de divers agents de l'éducation.

Ces comités ont une double fonction. D'abord, ils véhiculent auprès des décideurs de l'administration locale ou régionale les intérêts, les ambitions, les motivations et les ressources disponibles de leurs propres organisations. Ils sont libres d'étudier ce qu'ils veulent, de donner leurs avis à qui de droit et de les rendre publics; par contre, la commission scolaire est tenue de leur soumettre pour avis un certain nombre de projets et, évidemment, s'ils désirent avoir une quelconque influence sur les décisions, il leur appartient de la manifester. Ensuite, ils transmettent à leurs membres les décisions et les questions des autorités. Les schémas 2, 3 et 4 illustrent la dynamique fonctionnelle de la commission scolaire et de l'école.

SCHÉMA 2

L'École et ses organes de gestion



L'école est établie par la commission scolaire sous l'autorité d'un directeur. Elle est un établissement destiné à assurer la formation de l'élève. Elle doit aussi collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif et d'autres dispositions légales. Le projet éducatif est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école et de la commission scolaire. Ce projet contient les orientations propres à l'école, déterminées par le conseil d'orientation, et les mesures adoptées par la direction de l'école pour en assurer la réalisation et l'évaluation.

Les orientations et les mesures ainsi déterminées visent l'application, l'enrichissement et l'adaptation, compte tenu des besoins des élèves et des priorités de l'école, des dispositions qui régissent l'école.

SCHÉMA 3

La structure de la commission scolaire

APPAREILS POLITIQUES

Consultatifs	Décisionnels
. Comité de parents	. Le Conseil des commissaires
. Comité des services aux élèves handicapés et E.D.A.A.	. Le Comité exécutif
	. La Direction générale
. Comité de gestion	
. Comité de transport	

SCHÉMA 4

Le comité de parents et la commission scolaire

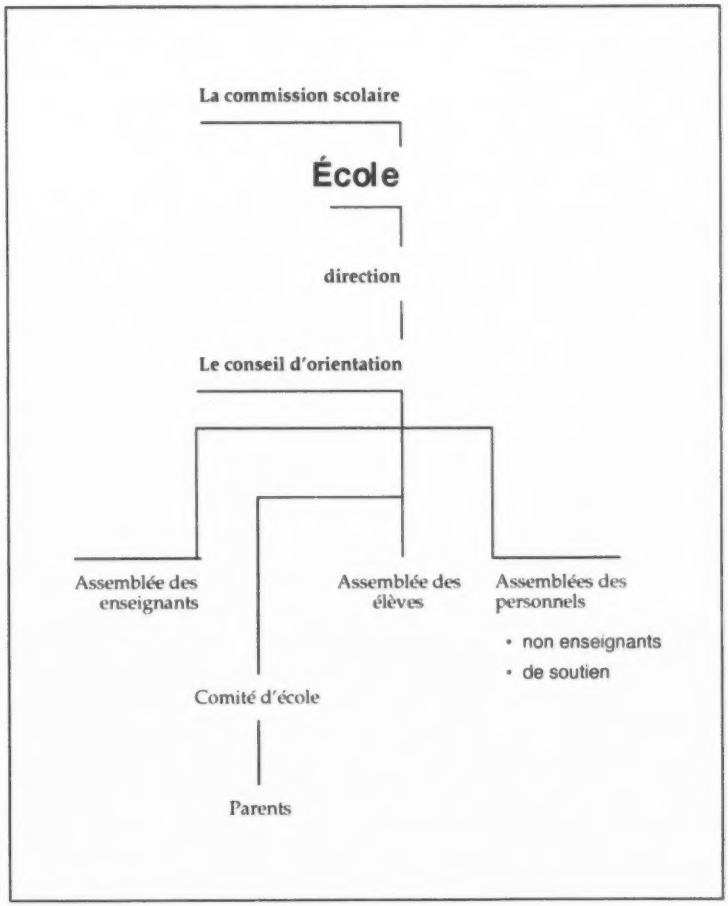
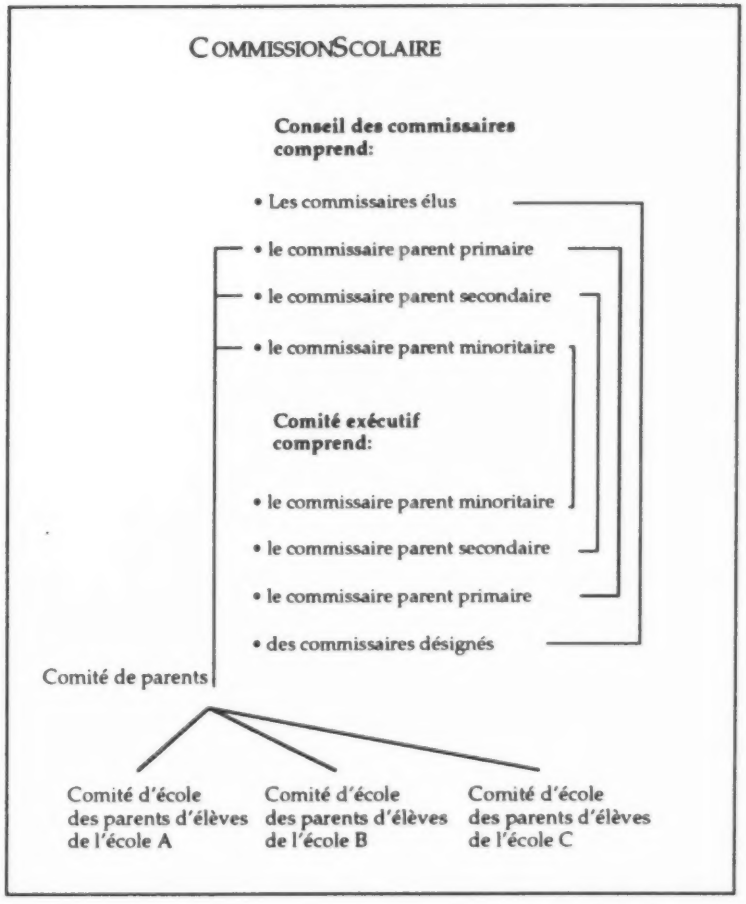


SCHÉMA 4

Le comité de parents et la commission scolaire



L'ensemble du Québec est divisé par le gouvernement québécois en territoires scolaires de grandeur variable. Une commission scolaire est instituée sur chacun d'eux. C'est une personne morale de droit public qui a les pouvoirs nécessaires pour exercer les fonctions qui lui sont dévolues par la loi sur l'instruction publique. Ces institutions offrent l'enseignement obligatoire et les services d'éducation aux adultes. Comme le souligne Garant (1992:165), «corporation distincte de ses membres, elle est administrée par un conseil des commissaires. (...) En marge de ce conseil, le Loi prévoit la mise sur pied de comités, principalement consultatifs, institués soit au niveau de la commission scolaire elle-même, soit rattachés à chacune de ses écoles». Il faut noter que sur des sujets précis, légalement identifiés, les organes décisionnels doivent inviter les groupes consultatifs à donner leur avis.

Chaque commission scolaire établit un comité de parents composé d'un représentant de chaque comité d'école. Parmi ses principales fonctions, on retrouve la promotion de la participation des parents aux activités de la commission scolaire, l'animation des comités d'école et leur concertation nécessaire, ainsi que la transmission à la commission scolaire des besoins identifiés par les comités d'école.

3.2.2 La gestion de la qualité à l'école

3.2.2.1 le processus de production de la qualité

Afin de parvenir à la mise en place, à l'école, d'une gestion de la qualité, il nous semble important de revenir au processus de production de la qualité. Wissler (1992:576) décompose ce processus de la manière suivante:

«- la qualité de *définition* est le reflet de la compréhension des besoins et des attentes de la clientèle cible. Elle revêt une importance particulière dès lors que les clients n'ont pas spécifié directement leurs besoins.
- La qualité de *conception* concerne la traduction des besoins identifiés (actuels ou latents) et sélectionnés, principalement sous la forme de spécifications techniques.
- La qualité de *réalisation* mesure le degré de conformité des biens réalisés aux spécifications élaborées, aux normes applicables et aux autres documents techniques du dossier de définition.

- La qualité de *livraison*, ou plus généralement de service, jusqu'à la mise à disposition du produit chez l'utilisateur, exprime la performance qualitative de la fonction distribution.
- La qualité de *service après-vente* recouvre l'ensemble des prestations de services intervenant tout au long de la période d'utilisation du produit.»

Appliquée à la gestion du système éducatif québécois, qu'implique cette définition?

L'idée originale, la qualité de *définition*, c'est la compréhension que nous avons des besoins et des attentes de la clientèle. La démarche qualité revêt ici une importance capitale, car les élèves ne sont pas en mesure de définir seuls leurs besoins. Le Québec a même confié à des organismes centraux tels le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil des collèges, le Conseil des universités, la tâche annuelle de décrire la situation de l'éducation et d'en établir les besoins. La traduction de ces besoins (actuels ou latents), la qualité de *conception*, politiquement identifiés et sélectionnés s'effectue, principalement sous la forme de spécifications techniques, par les instances compétentes du ministère et des commissions scolaires lorsqu'il s'agit des ordres d'enseignement dont la fréquentation est obligatoire.

Dans quelle mesure les services éducatifs offerts aux élèves correspondent-ils aux spécifications élaborées, aux normes applicables et aux autres documents techniques du dossier de définition? Il s'agit ici de la qualité de *réalisation*.

La qualité des services de l'école constitue ce que Wissler appelle la qualité de *distribution*:: les services d'enseignement-apprentissage, les services de formation et d'éveil, les services particuliers et les services complémentaires.

La qualité *du suivi et de la relance* recouvre l'ensemble des prestations de services intervenant tout au long de la période d'utilisation du service.

3.2.2.2 La mobilisation des ressources

Cette façon d'envisager la production de la qualité nous conduit à la théorie élaborée par Hanlon (1968). Ce dernier emprunte au célèbre Léonard de Vinci. La production d'une oeuvre d'art, disait ce dernier, est la partie la plus facile du travail de l'artiste tandis que sa conception et sa composition en constituent les tâches les plus difficiles à réaliser. La conception est la vision originale que l'artiste veut communiquer alors que la composition correspond au plan de travail à exécuter. En réalité, un artiste peut juger son oeuvre selon l'idée originale et le plan qu'il en avait dressé et solutionner les problèmes qui se présentent lors de l'exécution en s'y référant. En appliquant ce raisonnement à l'école, on peut dire que l'action appropriée, rationnelle, fondée sur un choix conscient de l'organisation exige:

- l'établissement de finalités;
- la planification: jumelage de moyens aux fins;
- l'évaluation: jugement de l'efficacité et de l'efficience
- la solution des problèmes survenant lors de la réalisation du travail,
- un espace-temps.

L'atteinte de ces finalités de qualité est possible dans la mesure où un climat organisationnel permet l'exercice d'une liberté optimale, la polarisation des énergies, l'acceptation et le soutien des membres les uns envers les autres. C'est par la communication que ce climat est créé (Nebgen, 1991).

La liberté optimale dont il est ici question est celle qui conduit à la réalisation efficace et efficiente des buts de l'organisation scolaire. L'entreprise scolaire a des objectifs de survie et de développement à réaliser et il faut, pour qu'ils soient atteints, qu'un travail soit fait. Il doit être efficace et efficient, il doit rencontrer certains standards et un contrôle doit être exercé pour que les efforts de chaque agent convergent vers la réalisation des objectifs de l'organisation. Néanmoins, cette coordination organisationnelle n'est possible que dans la mesure où chaque membre de l'organisation accepte de fournir un effort de qualité.

Cette liberté optimale, même contrôlée, ne peut suffire à la réalisation efficace et efficiente des buts de l'organisation. Il faut qu'il y ait *polarisation des énergies*, des ressources. Autrement dit, le climat organisationnel doit permettre la canalisation des efforts de l'ensemble des agents vers une même finalité pour que la dynamique s'opère. Cette finalité, c'est la qualité.

Le climat organisationnel doit conduire à l'interdépendance de ses membres. Cela semble évident, mais cette interdépendance est nécessaire à l'exercice de la liberté optimale et à la polarisation des énergies. Les membres d'une organisation consentent à ce que leur liberté et leurs efforts soient orientés vers la réalisation des objectifs de l'organisation *dans la mesure où ils se sentent acceptés et soutenus dans leur travail*.

La réalisation de ce climat organisationnel n'est possible que par la communication laquelle est essentiellement un processus à double sens qui comprend quatre opérations: sélection, transmission, réception et réaction.

a) *sélection*. Lorsqu'un directeur désire communiquer quelque chose à un professeur, il a déjà sélectionné le message et celui qui le recevra. Avant que le professeur reçoive le message, le directeur devra sélectionner plusieurs autres choses. D'abord, il choisira un cadre de référence, c'est-à-dire qu'il placera ses idées dans un tel contexte que le professeur pourra les comprendre. Ensuite, il choisira le mode de transmission: verbal ou non-verbal? oral ou écrit? note personnalisée ou mémo collectif? directement ou par un intermédiaire? Finalement, le directeur choisira le temps et le lieu de transmission.

b) *transmission*. Le directeur doit effectivement transmettre au professeur le message qu'il a sélectionné. Cela peut paraître une évidence, mais combien de très belles lettres sont restées dans les mains des personnes qui les avaient écrites!

c) *réception*. La personne à qui le message est destiné doit effectivement le recevoir. À titre d'exemple, l'usage de l'envoi d'une lettre sous recommandation a pour objectif d'assurer l'expéditeur de la réception de la missive.

d) *réaction*. Même si le directeur est assuré que le professeur a reçu le message, si ce dernier ne réagit pas, ne répond pas, le directeur ne peut tirer de conclusion

que sous forme hypothétique. La boucle n'est réellement bouclée que si le professeur à son tour entreprend de transmettre sa réaction au directeur.

Ce que nous venons d'affirmer postule l'existence des fonctions de contrôle, de leadership et d'agent de liaison dans l'entreprise. C'est par l'utilisation des quatre opérations de la communication qu'elles accomplissent les tâches et les responsabilités qui leur incombent.

Le concept *contrôle* renvoie à autorité, à pouvoir et à influence. Ce que ces concepts ont en commun réside dans la subordination qu'ils exigent dans la réalité. Cette subordination peut être légitimée, imposée ou charismatique, mais dans tous les cas elle implique une communication entre le dominant et le dominé, entre le supérieur et le subordonné.

Les recherches nous ont appris que le *leader* d'un groupe est une personne qui ressemble idéologiquement au groupe, a une forte propension envers les idéologies du groupe et démontre des habiletés particulières à conduire le groupe vers l'atteinte de ses objectifs. Dans une organisation formelle, le leader doit nécessairement prendre en considération les éléments de la situation, à savoir:

- la tâche à accomplir;
- la structure des relations interpersonnelles à l'intérieur de l'organisation;
- les caractéristiques de l'organisation: physiques, psychologiques, sociales et politiques;
- la représentation perceptuelle que les membres se font de ces éléments , des attitudes et des valeurs qu'ils développent tant dans l'organisation qu'à l'extérieur.

Les fonctions de leadership concernent la création, le maintien et la mise en valeur de structures permettant la réalisation des objectifs organisationnels. Les fonctions de leadership comprennent, entre autres:

1) le maintien de l'intégrité et de la viabilité de l'organisation contre les menaces internes et externes;
2) le maintien de l'ordre et de l'unité collective;

3) la minimisation des conflits et des dissensions;
4) la motivation des membres.

L'agent de liaison, le directeur d'école en l'occurrence, doit voir à ce que les différents groupes agissent de façon interdépendante en fonction de la réalisation des objectifs de l'organisation, ici en priorité la réussite scolaire des élèves. Il doit faciliter l'acceptation et le soutien des membre et des groupes les uns envers les autres. Pour ce faire, il doit voir à ce qu'une contiguïté non irritante existe entre eux. De même, il doit s'assurer qu'une liaison systémique soit présente. Autrement dit, les groupes et les sous-groupes ne doivent entrer en relation les uns avec les autres que si cette action est nécessaire et pertinente à la réalisation des objectifs organisationnels. Lorsque les interrelations sont nécessaires, l'agent de liaison doit voir à ce qu'elles se réalisent harmonieusement.

3.2.2.3 L'application à l'école

L'école peut être définie selon trois dimensions en constantes relations: l'activité éducative, l'organisation et la gouverne. Laliberté, Larocque et Plante (1990:19) ont utilisé le cube pour mettre en évidence l'interdépendance de ces trois dimensions. Analogiquement, au plan de l'organisation scolaire, le rôle de l'artiste se situe aux trois interfaces du cube. Laliberté (1990: 16) les a appelés: projet éducatif, direction administrative et participation interne. C'est ce qu'illustre le schéma 5.

À ces trois endroits, se construisent l'école et la culture de la réussite scolaire. C'est là que les agents assument leur pouvoir et leurs responsabilités:

- de contrôle;
- de leadership;
- de liaison.

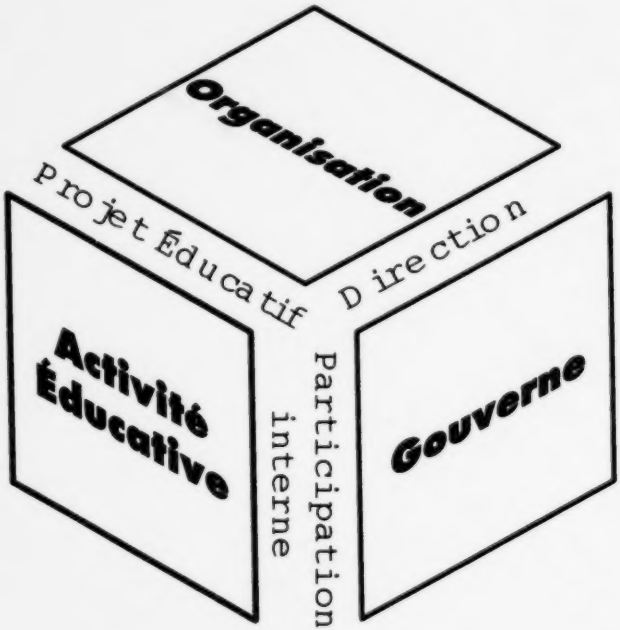
Ces pouvoirs et devoirs concernent:

- l'activité éducative:
  - l'apprentissage,
  - l'élève comme réalité sociale,
  - l'élève comme acteur.

- l'organisation:
  - le régime pédagogique,
  - les ressources matérielles,
  - les personnels.
- la gouverne:
  - interne,
  - externe.

SCHÉMA 5

Les trois dimensions de l'école



SOURCE: G.-Raymond Laliberté, *Annexe au module 13*, dans G.-Raymond Laliberté, Marie-Josée Larocque et Jean Plante, Le système scolaire du Québec, Département d'administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 1990.

C'est à ces endroits que se construisent l'école et la culture de la réussite scolaire parce que c'est là que la participation prend place. Par exemple, le projet éducatif n'a-t-il pas été défini comme une «démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action. Résultante constante des besoins et des aspirations d'un milieu, point de convergence de ses forces vives, une telle dynamique suppose que le projet éducatif n'est jamais complètement achevé ou fixé dans le temps, mais qu'il peut s'adapter aux circonstances. Aucun modèle ne saurait lui être imposé, puisque la responsabilité d'un développement autonome est propre à chaque milieu. À cet égard, l'enrichissement progressif tiré de chaque expérience apparaît comme plus prometteur que toute tentative de dicter un modèle idéal» (Livre orange, 1979:35). Du même souffle, le gouvernement énumère trois conditions à remplir pour passer de la théorie à la pratique du projet éducatif, à savoir: l'appropriation des objectifs et des valeurs du système; le partage d'une volonté d'action et de concertation à l'égard de ces valeurs; et l'imprégnation concrète de la réalité scolaire quotidienne.

La réalisation d'un tel projet éducatif, dans le cadre d'une démarche qualité en vue de la réussite scolaire, suppose que les agents éducatifs se posent certaines interrogations quant à l'activité éducative, son organisation et sa gouverne. À titre d'exemple, concernant le duo enseignement-apprentissage, on devrait être capable, à chaque école, d'établir un bilan institutionnel. Les questions suivantes nous apparaissent importantes:

- quel enseignement est dispensé?
    - qui dispense cet enseignement?
    - la qualité de l'enseignement?
        - la qualité du personnel enseignant?
        - quels programmes d'études sont enseignés?
        - quelle adaptation en fait-on?
- quel encadrement le personnel enseignant fournit-il?

- quelle aide le personnel enseignant reçoit-il:
  - de l'école?
  - de la commission scolaire?
- les membres du personnel enseignant s'entraident-ils?
- les objectifs spécifiques de formation:
  - existent-ils?
  - sont-ils connus?
  - servent-ils de guide à l'enseignement ?
  - servent-ils de guide à l'apprentissage?

l'élève en tant qu'apprenant:

- quelles sont ses conditions de vie?
- quel accueil lui est réservé?
- dans quelles conditions ses apprentissages s'effectuent-ils?
  - comment vit-il l'encadrement académique qui lui est fourni?
  - les services personnels mis à sa disposition:
    - quels sont-ils?
    - quelle est leur qualité?
    - en quantité suffisante?
    - qui les dispensent?
    - la qualité du personnel professionnel?
  - les clientèles étudiantes de l'école?
    - la diversité?
    - la quantité?
    - la qualité?

le régime pédagogique:

- les services éducatifs:
  - nature et objectifs?
  - sont connus et utilisés?

- la grille-horaire:
  - est bien établie?
  - en fonction des objectifs d'apprentissage
- les responsabilités des intervenants:
  - un partage équitable?
  - en vue de la qualité de l'enseignement?
  - en vue de la qualité de l'apprentissage?
- l'évaluation des enseignements:
  - objectifs et modalités?
  - sont connus?
  - sont appliqués?
- l'évaluation des apprentissages:
  - objectifs et modalités?
  - sont connus?
  - sont appliqués?
- la vie pédagogique à l'école
  - son existence?
  - son animation?
  - son rattachement aux structures de l'école?

les ressources matérielles:

- les équipements et leurs aménagements, l'approvisionnement et les services auxiliaires:
  - quantité?
  - qualité?
  - utilisation?
- les ressources financières:
  - quantité?
  - qualité?
  - utilisation?

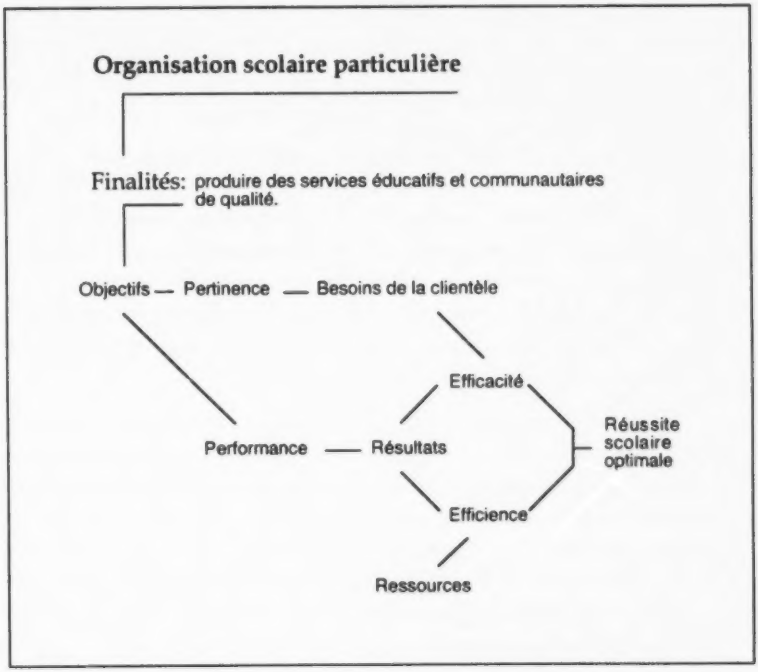
- les moyens d'enseignement et d'apprentissage:
  - quantité?
  - qualité?
  - utilisation?

La recherche des réponses à ces quelques interrogations orientée vers les valeurs spécifiques d'une culture de la réussite scolaire devrait permettre aux agents de l'école de bâtir un projet éducatif dynamique orienté vers les valeurs spécifiques d'une culture de la réussite scolaire. Il nous semble que ce faisant ils respecteraient les finalités annoncées par la Commission Parent et que nous rappelions ci-haut; la traduction de ces dernières en objectifs d'enseignement et d'apprentissage pertinents aux besoins de la clientèle scolaire suivrait. De même, ils découvriraient les éléments importants constitutifs de l'efficacité scolaire; enfin, ils demanderaient à l'école d'être ce qu'elle doit être, c'est-à-dire performer selon les ressources humaines et matérielles qu'elle possède.

Le schéma 6 permet une visualisation des relations existant entre la qualité des services éducatifs et la pertinence des objectifs par rapport aux besoins de la clientèle, d'une part, et la performance de l'école par rapport à ces objectifs, d'autre part.

SCHÉMA 6

Les relations entre la qualité des services éducatifs, les besoins de la clientèle et les ressources d'une organisation scolaire.



CONCLUSION

Nous disions au début de notre texte que les principaux facteurs de la réussite des élèves sont à la fois scolaires et para-scolaires. La nature même des services éducatifs nous a amenés à nous interroger sur la démarche qualité comme finalité de l'entreprise scolaire et comme levier de la gestion scolaire.

Se dégage de cette nouvelle vision de la gestion de l'entreprise scolaire, un concept qui n'est pas nouveau, mais qui est constamment repris par tous les théoriciens et tous les praticiens: la *participation.* En effet, la plupart des personnes qui se sont interrogées sur l'origine, la nécessité de l'organisation conviennent que c'est la coopération des membres à vouloir atteindre un but commun qui est le fondement de l'entreprise (Barnard, 1937) Sans cette coopération, sans cette participation, inutile de parler d'entreprise. C'est ici que le projet éducatif prend son sens réel dans une perspective de culture de la réussite scolaire à promouvoir.

Il faut bien comprendre cette notion de projet appliquée au système scolaire. La mission de ce dernier consiste à offrir à ses clientèles des services éducatifs de qualité. Ce système étant politiquement et administrativement hiérarchisé, l'engagement réciproque des acteurs doit être vu comme un échange qui existe verticalement entre la commission scolaire et l'école, entre l'école et la société, entre l'école et les parents, entre les gestionnaires et les personnels (professionnels enseignants et non enseignants, de soutien, élèves). Dans ce système, il y a aussi des échanges horizontaux entre les personnes ayant un même statut, un même rôle. Ainsi, il se produit un échange entre les élèves, entre les professionnels enseignants, entre les professionnels non enseignants, entre les parents, lequel concourt, lui aussi, à la réalisation de la mission de l'école.

Avec la démarche qualité, ce qui semble être nouveau, c'est que chaque comité doit avoir comme principe de base qu'il doit offrir un travail de qualité dans le contexte de la rareté des ressources matérielles et financières. La qualité doit se refléter

dès la première fois que le travail se réalise. De plus, les comités doivent être conscients qu'ils sont en interaction les uns avec les autres et, qu'en somme, cette interdépendance les conduit à avoir des responsabilités et des devoirs réciproques. Autrement dit, l'approche qualité nous dit qu'il est fini le temps où des comités n'avaient comme mission que d'exprimer des demandes à d'autres lieux décisionnels qui se réservaient le droit d'octroyer ou non les aides matérielles et financières à la réalisation de projets qui, très souvent, n'avaient pas fait l'objet d'une évaluation par l'ensemble de l'entreprise. En somme, ce qu'il y a de nouveau, c'est la conscientisation à la production de services ayant le moins de défauts possible.

En somme, l'approche qualité exige que l'ensemble des agents, de l'élève à la direction, qui participe à la production des services éducatifs soit convaincu que la qualité du service requiert leur indispensable contribution. Le gestionnaire doit être conscient que sa toute première tâche consiste à créer un système de communication efficace et efficient à l'école, d'abord, et entre l'école et son milieu, ensuite. On est très loin, est-il nécessaire de le souligner, de l'État-Providence. Mais on est proche de l'exercice responsable du pouvoir local, seul capable de promouvoir une gestion de la qualité, une culture de la réussite scolaire. Il reste que ces idées doivent encore être mises à l'épreuve de l'expérimentation concrète dans le contexte du Québec.

Références

Barnard, Chester I., The functions of executive, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1937.

Barth, Roland.S., Improving schools from within: teachers, parents, and principals can make the difference, Jossey-Boss, San Francisco, 1990.

Baruche, Jean-Pierre, La qualité du service dans l'entreprise, satisfaction et rentabilité, Les Éditions d'Organisation, Paris 1992.

Clark, D. L. et T. A. Astuto, Paradoxical choice options in organizations, dans Daniel E. Griffiths *et al.*,.Leaders for America's schools, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California, 1988.

Coleman, Peter, *Quality assurance: a case study of the work of local education authority inspectors and advisers in England*, dans School Organisation (UK), vol. 12, no. 2, 1992, p. 201-235.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (Commission Parent), Rapport, Gouvernement du Québec, Québec, 1961-1966.

Conseil supérieur de l'éducation, L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative, Avis au Ministre de l'éducation et à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1991.

Conseil supérieur de l'éducation, La participation au plan scolaire, rapport annuel 1964/1965, Québec, 1966.

Conseil supérieur de l'éducation, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement, Québec, 1987.

Cochran, Moncrieff et Charles R., Jr. Henderson, Family matters: evaluation of the parental empowerment program, A final report to the National Institute of Education, Cornell University, Ithaca, N. Y. 1985.

Cuban, Larry, *Effective schools: a friendly but cautionary note*, dans Phi Delta Kappan, juin 1983.

Deal, T. E. et K. D. Peterson, The principal's role in shaping school culture, U.S. Department of Education, Washington, D.C., Office of Education Research and Improvement, 1990.

Dean, James W. Jr., *The decision to participate in quality circles*, dans The Journal of Applied Behavioral Science, vol. 21, no. 3, 1985, p. 317-327.

Donaldson, G. A., *Sisyphus and school improvement: fulfilling the promise of excellence*, dans Educational Leadership, vol. 42, no. 6, 1985.

Faure, Edgar, Apprendre à être, Fayard-Unesco, Paris, 1972.

Ferris, Gerald R. et John A. Wagner III, *Quality circles in the United Sates: A conceptual reevaluation*, dans The Journal of Applied Behavioral Science, vol. 21, no. 2, 1985, p. 155-167.

Garant, Patrice, Droit scolaire, Les Éditions Yvon Blais Inc., Cowansville, Québec, 1992.

Gautrat, Jacques, *Le participatif comme méthode de traitement prévisionnel de l'aléatoire*, dans Éducation permanente, no. 97, avril 1989, p. 59-75.

Goodlad, J., A place called school: prospects for the future, McGraw Hill, Montréal, 1984.

Grant, Carl A. et Christine E. Sleeter, *Who determines teacher work: the teacher, the organization, or both?*, dans Teaching & Teacher Education, vol. 1, no. 3, 1985, p. 209-220.

Greenfield, W. D., Moral imagination, interpersonal competence and the work of school administrators, dans Daniel Griffiths *et al.*, Leaders for America's schools, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California, 1988.

Griffiths, Daniel E. *et al.* , Leaders for America's schools, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California, 1988.

Hanlon, James M. Administration and education, toward a theory of self-actualization, Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California, 1968.

Kirby, Peggy C., Robert Wimpelberg et Richard Keaster, *Teacher empowerment depends on needs, expectations of principals, schools, districts*, dans NASSP Bulletin, vol. 76, no. 540, 1992, p. 89-95.

Kirby, Perry C. et Joseph L. Blase, *Teacher's perceptions of principals affect collaborative efforts*, dans NASSP Bulletin, vol. 75, no. 538, 1991, p. 111-115.

La commission des écoles catholiques de Montréal, La gestion participative des écoles secondaires, rapport du comité d'étude, COGES, Montréal, 1975.

Laliberté, G.-Raymond, *Annexe au module 13*, dans G.-Raymond Laliberté, Marie-Josée Larocque et Jean Plante, Le système scolaire du Québec, 13 modules, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 1990.

Laliberté, G.-Raymond, Marie-Josée Larocque et Jean Plante, Le système scolaire du Québec, 13 modules, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 1990.

Lezotte, L. W., *Effective school research and implications*, dans Citizen Action in Education, vol.IX, no.1, juin 1982.

Macpherson, T. J. S., Talking up and justifying organization: the creation and control of knowledge about being organized, dans Daniel Griffiths *et al.*, Leaders for America's schools, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California, 1988.

Martin, James A. et Mildred L. McGee, *Quality circle implementation in public school districts*, dans NFEAS Journal, vol. 9, no. 1, 1991/1992, p. 60-78.

Ministère de l'éducation, L'école québécoise, énoncé politique et plan d'action, (Livre orange), Gouvernement du Québec, Québec, 1979.

Ministère de l'éducation, L'école: une école communautaire et responsable, Gouvernement du Québec, Québec, 1982.

Moisset, Jean et Pierre Toussaint, *Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire: une perspective socio-économique*, dans Pour favoriser la réussite scolaire, Les Éditions St-Martin et CEQ, Montréal, 1992.

Moisset,Jean J. et Jean Plante, Stratégie de mobilisation des ressources humaines de l'école et la réussite scolaire, communication présentée aux Assises de l'Association des cadres scolaires du Québec, 2-4 décembre 1992, Québec, 41 p.

Monteil, Bernard *et al.*, Cercles de qualité et de progrès, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1985.

Morgan, G., *Paradigm diversity in organizational research*, dans J. Hassard et D. Oym (Eds.) The theory and philosophy of organizations, Routledge, London, 1990.

Murgatroyd, Stephen, *A new frame for managing schools: total quality management (TQM)*, dans School Organisation (UK), vol 12, no.2, 1992, p. 175-200.

Murname, R. J. *Interpreting the evidence on school effectiveness*, dans Teachers College Record, automne 1981.

Negben, Mary, *The key to success in strategic planning is communication*, dans Educational Leadership, vol. 48, no. 7, 1991, p. 26-28.

Owens, R. G. et C. R Steinhoff, *Towards a theory of organizational culture*, dans Journal of Educational Administration, vol. 27, no.3, 1989.

Plante, Jean, *La qualité totale: la réussite et le décrochage scolaires*, dans Actes du congrès, Association québécoise du personnel de direction des écoles, 30 avril-2mai 1992, Pointe-au-Pic, Québec, 1992, p. 33-54.

Rankin. Stuart C., *Total quality management: implications for educational assessment*, dans NASSP Bulletin, vol. 76, no. 545, 1992, p. 66-76.

Schein, Edgar H., Organizational culture and leadership, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.

Sizer, T. R., Horace's compromise: the dilemma of American high school, Houghton Mifflin, Boston, 1985.

Storia, G. et J. Montaigne, La qualité totale dans l'entreprise, Management 2000, Les Éditions d'organisation, Paris, 1986.

Thévenet, M. Les méthodes d'audit de la culture, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1990.

Waldron, P., *Toward a more effective school*, dans Challenge in Educational Administration, vol. XXIII, no. 1, 1983.

Wilson, Richard B. et Mike Schmoker, *Quest for Quality*, dans The Executive Educator, vol. 14, no. 1, 1992, p. 18-22.

Windham, D. M., Improving the efficiency of educational systems: indicators of educational effectiveness and efficiency, The Florida Sate University, Tallahassee, 1988.

Wissler, Michel, *Gestion de la qualité totale*, dans Encyclopédie du management, J. P. Helfer et J. Orsoni (coordinateurs) et P. Batteau et al. (directeurs), Vuibert, Paris, tome 1, 1992, p. 575-595.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La culture organisationnelle:
un concept sophistiqué au service d'une réalité complexe

par

Jean-Pierre Brunet

Au terme de la lecture de ces treize chapitres, il n'est pas aisé de dégager une conclusion univoque, sauf peut-être pour souligner que la culture organisationnelle est un concept sophistiqué au service de réalités elles-mêmes complexes et pour soulever une question.

Le milieu de l'éducation produit-il une culture qui, à la fois, le caractérise et le distingue? La lecture de l'ouvrage et un bref examen de la littérature font rapidement sentir la multiplicité des points de vue qui se sont développés au regard de la culture organisationnelle. Il serait illusoire et trompeur de prétendre réaliser la synthèse d'une notion aussi complexe. Nous allons plutôt nous limiter, dans un premier temps, à formuler quelques considérations générales dégagées et appuyées de certains propos tenus dans le présent ouvrage. Il sera fait état, bien modestement, dans un second temps, de quelques pistes qui tentent de rendre compte de la puissance explicatrice du concept de culture lorsqu'associé à une autre notion.

Émergence du concept

Le concept de culture appliqué aux organisations est assez récent. Par contre, la notion de culture est depuis plus longtemps associée à certains aspects de la vie des organisations, comme par exemple celui de climat. La production de modèles est venue organiser les connaissances autour de cette notion. Différents modèles, principalement celui de Schein (1985) ou d'Owens et Steinoff (1989), proposent aux gestionnaires une image de leur organisation d'une plus grande complexité mais également d'une plus grande richesse en terme de potentiel d'explication.

Historiquement, le concept de culture organisationnelle apparaît et se développe dans un contexte de transformation significative des milieux de travail. La mutation est telle que pour réussir à la prendre en compte, un nouveau concept, certains diront un nouveau paradigme, est devenu nécessaire. Le concept de culture s'est par conséquent retrouvé associé à celui de changement organisationnel. La situation de

changement devient un phénomène culturel en ce sens qu'elle est vue comme une proposition de modification des façons d'agir, d'interagir ou de définir les situations. Le concept trouve ainsi sa place et son rôle parmi les instruments d'analyse des organisations.

Rapidement, une certaine vision de la culture organisationnelle se développe, allant chercher une large adhésion dans la communauté scientifique. Le modèle proposé par Bertrand (1991), rappelé par Saint-Germain, est un bel exemple de cette modélisation du concept. Ce modèle distingue trois niveaux à la culture: "les valeurs culturelles (les perceptions des rôles des hommes et des femmes, les relations de pouvoir, les rêves, les fantasmes, les désirs inassouvis, les frustrations), les stratégies culturelles (les idéologies, les explications, les politiques, les cartes cognitives, les stratégies, les modèles, les objectifs) et les faits culturels (les opérations, les mises en application et les produits culturels tels les rites, les symboles, les fêtes, les initiations, les histoires, les slogans et les discours)". Cette représentation de la culture, comme on peut le constater, procède du plus profond (caché) au plus visible (observable). Les deux premiers niveaux sont en quelque sorte inférés à partir du troisième, le seul qui soit observable empiriquement.

Culture et changement organisationnel

Le milieu de l'éducation est violemment confronté avec de nouveaux débats et défis. L'égalité d'accès à l'emploi pour les femmes, la désexualisation des rôles, la réussite scolaire et la performance malgré des restrictions budgétaires importantes ne sont pas parmi les moindres. Les organisations scolaires font également face à un problème d'usure des personnes. Les gestionnaires aussi bien que les enseignants manifesteraient des signes de démotivation et de lassitude. Les valeurs d'efficacité et d'efficience généralement associées à l'école ne semblent plus leur appartenir. Certains éléments de la culture des organisations scolaires sont susceptibles dans un tel contexte de devenir plus évidents. Les individus de ces milieux vont réagir, s'exprimer et chercher à s'adapter en fonction de leur culture respective.

La réalité culturelle des organisations s'exprimera de façon particulière à travers le discours de ses gestionnaires. Les mots, on le sait, nomment les réalités et les

propositions formulées par les gestionnaires construisent le discours et accéder au discours, c'est accéder à la culture de l'organisation. La promotion d'un changement serait, comme le soulignent Brassard et Brunet, la pratique d'un discours. L'art de convaincre par la parole reposerait en bonne part sur la capacité à créer une rééquilibration entre les assertions fondamentales inscrites profondément dans la culture de l'organisation et la nouveauté que l'on souhaite introduire dans la culture. La situation de changement est un phénomène culturel parce qu'elle est essentiellement une proposition de modification des façons d'être et d'agir.

Culture et cultures

Comme pour toute société, il y aurait un danger de croire qu'à chaque organisation correspond une seule culture. Ce serait, en effet, nier la complexité des univers organisationnels. La réalité culturelle d'une organisation ne serait pas monolithique. Certes, on peut affirmer l'existence d'un culture principale qui est souvent la culture officielle mais sans sous-estimer la présence des sous-cultures qui, sans aucune doute, se manifestent chaque fois que cela est nécessaire. Ces sous-cultures sont le produit de groupes ou sous-groupes, plus ou moins formels, différents ou rebelles, qui composent l'organisation. Alors, comment aborder les organisations et leur(s) culture(s), sans s'intéresser aux différents groupes qui les composent? Comment s'intéresser à l'efficacité organisationnelle, sans accepter d'analyser ces différents groupes, leurs codes, leurs valeurs, leurs attitudes...leur culture? Le sentiment d'être menacé ou incompris amène des individus à se regrouper, généralement pour mieux se protéger (l'attaque est souvent vue comme la meilleure des défenses). Ces groupes, véritables constructions sociales, existent sur la base d'une mise en commun d'intérêts fondée sur une représentation partagée de la situation. Les groupes formels et informels sont actifs dans la création d'éléments de la culture d'une organisation.

On pourrait également s'attendre à ce que des contraintes et des règles uniformes imposées à plusieurs unités d'un système (tel celui de l'éducation) déterminent la culture de ces unités mais tel n'est pas toujours le cas. En effet, chaque commission scolaire, à la limite chaque école, aurait "sa" culture, donc une façon propre de s'adapter. On sait que plusieurs d'entre elles tiennent à cette "différence". Pour s'en convaincre,

on n'a qu'à penser aux écoles dites alternatives ou à vocation particulière ou encore à certains établissements d'enseignement privés. Le nom, l'image et la réputation en sont les signes les plus évidents et les plus sensibles.

Considérer la culture des organisations, c'est également prendre en compte la culture au sens large, c'est-à-dire celle qui incorpore les préoccupations générales de la société. Il existe de nombreux exemples où la culture des organisations se fonde à partir de la culture commune dite sociétale et en emprunte des traits. On peut penser aux droits de la personne, à la lutte contre le harcèlement sexuel, à la recherche de la parité salariale ou à la place que les femmes devraient occuper dans tous les domaines. La culture des organisations reflète en bonne partie ou reprend à son compte ces lignes de force sociales. Les cultures des organisations sont jusqu'à un certain point façonnées par la culture de l'environnement social. Ces mouvements de transformation culturelle sont presque toujours le fait de groupes ou de sous-groupes influents qui, à travers un rapport de force, imposent une nouvelle valeur, un nouveau point de vue, de nouvelles préoccupations.

Cette constatation confirme ce qui a précédemment été souligné, à savoir qu'une partie de la culture principale ou des sous-cultures est, en bonne partie, le produit des individus et des groupes ou sous-groupes influents. Pouvoir et culture sont indissociables.

Culture et pouvoir

Les gestionnaires qui ont recours au concept de culture organisationnelle, le font essentiellement pour produire des connaissances à partir desquelles ils espèrent ainsi pouvoir accroître l'efficacité et la productivité de leur organisation. Que ce soit dans le but de modifier le comportement des autres acteurs ou de les renforcer dans des comportements particuliers, il est toujours question d'influence, donc de contrôle et ultimement de pouvoir. Le contrôle et ses moyens se retrouvent très souvent au coeur du management culturel. Dans tous les cas, il s'agit de convaincre. Et le gestionnaire, comme le souligne *Baudoux*, utilise à chaque fois que cela lui est nécessaire, un "langage artificiel, savant, spécialisé, recherchant des formulations aussi

univoques que possible. Les mots d'ordre d'excellence et de dépassement très populaires dans nos milieux scolaires, sont de bons exemples de ces formulations univoques".

La gestion d'un établissement est une longue suite de décisions, très souvent liées les unes aux autres. Certains des secteurs d'activités, touchés par ces décisions, sont plus sensibles que d'autres. De ceux-là, il est facile de dégager des indicateurs exprimant plus sensiblement la culture de l'organisation. La gestion des ressources humaines en est un bon exemple; les textes de Barnabé et Toussaint illustrent bien cet aspect. La gestion des ressources humaines, c'est l'application de sa vision de l'organisation à l'identification des besoins et à l'orientation du développement. Les ressources humaines se développent à la fois pour maintenir l'organisation dans le sens imprimé par sa culture et pour donner une nouvelle vision et introduire du changement, c'est-à-dire modifier des habitudes. C'est donc à la fois être influencé par la culture de son entreprise et la créer.

Selon Schein, la transformation de la cutter d'une organisation ne saurait se réaliser sans une modification des valeurs inscrites au niveau le plus profond. Tous les gestionnaires influents sont en lien direct avec ce niveau de leur organisation. Ils sont par contre dans une double dynamique, en apparence contradictoire, à savoir transformer la culture tout en la respectant. L'exercice du pouvoir semble en quelque sorte modulé par la culture.

Un examen des différents regards qui, dans le présent ouvrage, sont portés sur la réalité organisationnelle, met en évidence trois convictions partagées par les auteurs. Il y aurait un consensus autour d'une conception de la culture à trois niveaux. Ceux-ci vont du plus profond où s'inscrivent les valeurs fondamentales de l'organisation au plus visible où apparaissent les faits ou les produits culturels. Ensuite, l'on s'entend sur l'existence d'une pluralité de cultures dans une même organisation et de leur perméabilité à la culture sociétale. Enfin, l'on reconnaît que la préoccupation "culturelle" de l'efficience et de l'efficacité est présente chez la plupart des gestionnaires. Les concepts de pouvoir, de contrôle et d'efficacité sont liés à celui de culture.

Culture et autres propos

Le concept de culture, comme on peut le constater, est généralement couplé, associé ou à la limite, mis au service d'un point de vue, d'une approche ou d'une intention. On peut parler d'un croisement entre le concept de culture et une "intention". On ne chercherait pas seulement à mieux connaître une organisation au moyen d'une analyse de sa culture mais plutôt et surtout à montrer comment la rendre plus efficace, plus juste, plus humaine, etc. Le "regard culturel" porté sur une organisation ne serait pas univoque ou "monosémique" mais plutôt croisé et polysémique.

L'intérêt que les chercheurs en administration portent au concept de la culture organisationnelle témoigne de sa puissance à rendre compte de phénomènes qui échappaient à la lecture des anciennes grilles d'analyse. La mise en question du concept passe par l'examen de l'utilisation qui en est faite. Une analyse, même sommaire, indique que le concept est pratiquement toujours utilisé en conjonction avec un deuxième élément ou propos. Cette constatation prend appui sur plusieurs contributions au présent ouvrage. Dans ce sens, on peut penser aux textes de Baudoux, Lapointe, Fortin et Bouchard, Moisset et Plante qui, par le biais d'une approche à la culture organisationnelle, abordent et traitent de problématiques ou d'objectifs qui la débordent largement. Il s'agit chaque fois d'introduire par une analyse de la culture organisationnelle, au sens large du terme, une préoccupation ou une intention de l'auteur. En l'occurrence, l'on a vu ainsi être abordés des sujets tels que des plaidoyers en faveur de la liberté individuelle (Baudoux), de la place et du pouvoir que devraient détenir les femmes dans les organisations (Lapointe), de l'Intégration des émotions dans la gestion (Fortin et Bouchard) ou de la qualité totale en éducation (Moisset et Plante). Les lectures approfondies et révélatrices, produites grâce à l'association entre le concept de culture et ces autres propos, montre bien toute la fécondité du concept.

En résumé, on pourrait dire que parler de la culture d'une organisation, c'est parler de son identité, de sa personnalité. C'est lui donner ainsi un passé, un présent voire un futur. C'est aussi la présenter à la fois comme un état, un produit et un construit. C'est lui reconnaître également un rôle de déterminant, de conditionneur et de modeleur. C'est rappeler qu'elle s'enracine dans l'histoire de l'organisation, qu'elle

est marquée par des hommes et qu'elle influence le devenir de ses acteurs. C'est la représenter comme interactive et insaisissable autrement que dans sa diachronicité. C'est la voir transcender le temps par les valeurs fondamentales qu'elle recèle, inscrites profondément dans son inconscient collectif, tout en étant déterminée par les changements dynamiques qui marquent son évolution.

Il restera enfin à valider, par des recherches empiriques en milieu éducatif, les multiples perspectives théoriques et pratiques, présentées dans cet ouvrage.

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1984
Les actes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en éducation, 1983 (118 p.) 2,00$ ☐

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Mellouki) 13,00$ ☐

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation
(Anogba) 10,00$ ☐

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Drolet & Trottier) (415 p.) 9,00$ ☐

La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 1: Problématiques et analyse générale (Laliberté & Robert) (296 p.) ☐

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberté & Robert) (521 p.) ☐

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberté & Carel) (410 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$ ☐

L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1989
La performance scolaire des étudiants du cégep I selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$ ☐

Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$ ☐

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (85 p.) 10,00$ ☐

Vol.10, 1993
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bergé) (238 p.) 25,00$ ☐

L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail. Désirant savoir comment les jeunes vivent l'intégration dans l'organisation et comment ils vont donner du sens aux multiples attentes des acteurs avec qui ils interagissent régulièrement, notre recherche fondamentalement exploratoire fut conduite selon une approche qualitative; concrètement, nous avons observé et interviewé en profondeur des novices, leurs collègues et leurs patrons. C'est à l'aide de la technique de recherche dite de comparaison constante des données pour de multiples lieux de recherche (Glaser et Strauss) que les processus émergents ont été découverts. Ces processus (production de clientèle et construction de réputation) permettent de comprendre comment les jeunes réussissent à donner sens à leur insertion professionnelle dans un contexte social et technologique où prédomine l'idéologie du service personnel dont la rationalité économique favorise l'apprentissage d'habiletés sociales stratégiques et marchandes.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (326 p.) 25,00$ ☐

L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue. Une enquête par entretien menée à l'automne'87 et '88 auprès de trois groupes de jeunes filles ayant obtenu leur formation soit principalement à l'école, soit en alternance de l'école et du travail, soit encore sur le tas, visait à reconstituer le processus de l'insertion professionnelle, à en dresser une typologie tout en dégageant la relation avec le mode de formation et, enfin, à faire émerger un processus social de base caractéristique de ce phénomène. Nous avons eu recours à une méthodologie qualitative inspirée des approches de la nouvelle école de Chicago et des récits de vie. Cette recherche a permis de faire émerger une théorie de l'insertion professionnelle mettant en évidence le phénomène de la quête d'une identité professionnelle comme une dimension centrale du processus de l'insertion professionnelle.

Vol. 12, 1995
Le style du pouvoir (Langevin) (112 p.) 12,00 $ ☐

Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permettra de raffiner le mode d'assignation de la nature modale des segments d'énoncé.

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (3e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation
(Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec (Ambroise & de Billy) (127 p.) 7,00$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (3e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada
(Debien)

Vol.4, 1988
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Debien) (268 p.) 10,00$
À l'aide du concept de paradigme, l'auteur situe l'émergence du champ d'étude de l'administration de l'éducation dans le développement des sciences sociales et formule une critique à l'égard du concept de science qui le domine présentement. S'inspirant d'une littérature récente, l'auteur explore la possibilité d'un renouveau paradigmatique de ce champ d'étude.

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Balamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les «nouvelles» clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant «traditionnel».

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Debien & Prujiner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchesne) (124 p.) 8,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (268 p.) 25,00$

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1992
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours (Bélanger, Gauthier, Tardif) (239 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 13, 1992
Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours(Gauthier, Bélanie, Tardif) (364 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution générale des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les grandes transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du régime pédagogique, etc.

Vol. 14, 1992
Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours (Martineau, Gauthier, Tardif) (236 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'éducation physique dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 15, 1994
Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation au Québec (Musset et Brunet) (480 p.) 25,00$
Le présent ouvrage fait état de développements récents dans le domaine des théories et modèles d'organisation et de gestion associés notamment à la culture organisationnelle et examine leur potentiel d'application au milieu de l'éducation.

Série Relance-Laval

Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 26,00$ ☐
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (920 p.) 26,00$ ☐

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (826 p.) 30,00$ ☐
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (990 p.) 30,00$ ☐

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 7% TPS au prix indiqué et 1,50$ de frais d'expédition par cahier.

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No._____

☐ MASTER CARD No._____

Date d'expiration de ma carte de crédit._____

Date de validation_____Tél.:_____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse_____

_____

Code postal_____

DATE :_____

Résumé

Le système éducatif, en milieu francophone canadien et au Québec en particulier, a connu des changements significatifs au cours des récentes décennies, tout en restant accroché à certaines valeurs fondamentales. Mais, dans une large mesure, la gestion de l'éducation est toujours restée en marge des brassements d'idées sur les problèmes et les défis en éducation.

Le présent ouvrage, **Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation**, fait état de développements récents dans le domaine des théories et modèles d'organisation et de gestion associés notamment à la culture organisationnelle et examine leur potentiel d'application au milieu de l'éducation.

On en retiendra notamment qu'il s'agit là d'un concept sophistiqué, dont la validation par des recherches empiriques reste à faire pour être mis au service du changement de réalités, elles-mêmes, fort complexes.

On collaboré à la réalisation de ce collectif :

Clermont Barnabé, Université McGill
Claudine Baudoux, Université Laval
Marie Bouchard, Université de Sherbrooke
André Brassard, Université de Montréal
Jean-Pierre Brunet, Université du Québec à Montréal
Luc Brunet, Université de Montréal
Manuel Crespo, Université de Montréal
Réjean Fortin, Université du Québec à Rimouski
Claire Lapointe, Université Laval
Gasha Masimango, Université de Montréal
Guy Massicotte, Université du Québec (siège social)
Jean Morisset, Université Laval
Jean Pfante, Université Laval
Michel Saint-Germain, Université d'Ottawa
André Savoie, Université de Montréal
Andrée Spénard, Université de Montréal
Pierre Toussaint, Université du Québec à Montréal
Kabuté Wéwa, Université de Moncton